

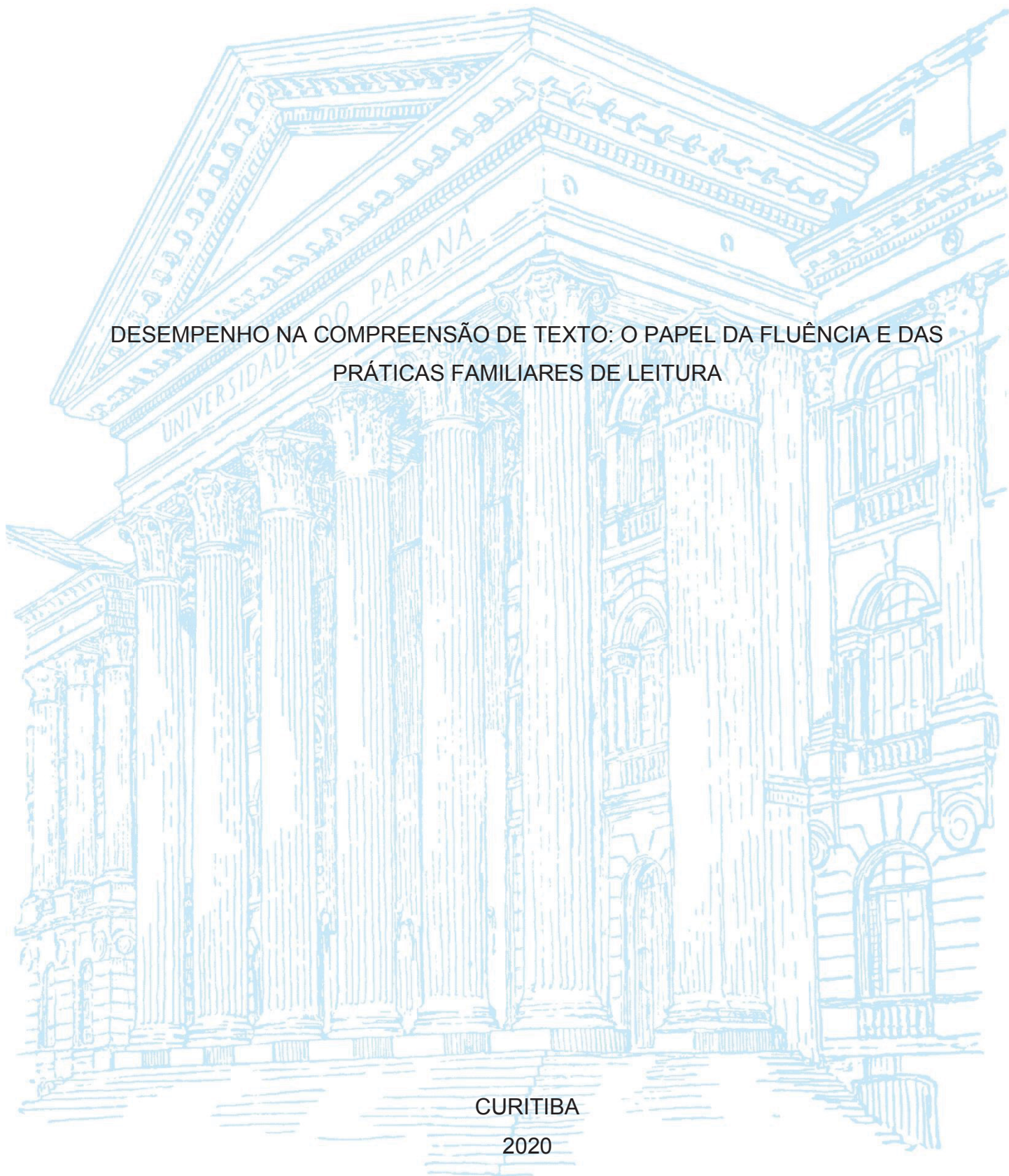
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GIRLANE MOURA HICKMANN

DESEMPENHO NA COMPREENSÃO DE TEXTO: O PAPEL DA FLUÊNCIA E DAS  
PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA

CURITIBA

2020



GIRLANE MOURA HICKMANN

DESEMPENHO NA COMPREENSÃO DE TEXTO: O PAPEL DA FLUÊNCIA E DAS  
PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças Maria  
Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Hickmann, Gírlane Moura.

Desempenho na compreensão de texto : o papel da fluência e das  
práticas familiares de leitura/ Gírlane Moura Hickmann, 2020.  
169 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sandra Regina Kirchner Guimarães

1. Estudantes – Livro e leitura. 2. Leitura (Ensino fundamental). 3.  
Compreensão na leitura. 4. Educação e família. I. Título. II. Universidade  
Federal do Paraná.





MINISTERIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

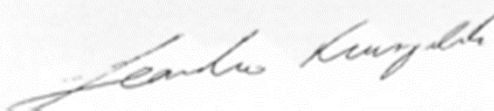
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **GIRLANE MOURA HICKMANN**, intitulada: **DESEMPENHO NA COMPREENSÃO DE TEXTO: O PAPEL DA FLUÊNCIA E DAS PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA**, sob orientação da Profa. Dra. SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

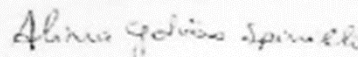
A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

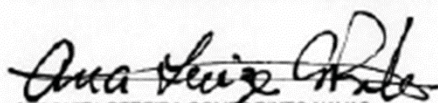
Curitiba, 23 de Março de 2020.

  
SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES  
Presidente da Banca Examinadora

  
JERUSA POMAGALLI DE SALLES  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

  
LEANDRO KRUSZIELSKI  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

  
ALINA GALVÃO SPINILLO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

  
ANA LUIZA PEREIRA GOMES PINTO NAVAS  
Avaliador Externo (FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA STA. CASA  
DE SÃO PAULO)

**DPhil**

Perdoo a quem de mim se aproveitou  
Quem não acudiu o quanto podia  
Para se sobressair me prejudicou  
Dos meus conhecimentos se desfazia

Quem sonhos e metras atrasou  
Minha religião e fé demolia  
A quem de minhas competências duvidou  
Que os meus frutos encobria

Perdão faltar nas alvoradas  
Aos convites que recusei  
Por reações desanimadas  
As festas em que não demorei

Pelas falas não escutadas  
Perdão de quem eu me afastei  
Das dicas não apreciadas  
E em cujos ombros desabei

Sou grata ao que minhas mãos segurou  
Quem seu porto seguro me ofertara  
Que em dias débeis a mim reconfortou  
Reconheço a quem comigo chorara

Grata por pesadelos que exterminou  
Quem as minhas seguranças confrontara  
A quem minha fome e sede aplacou  
E que meus conhecimentos alargara.

(Girlane Hickmann)

“Porque melhor é a sabedoria do que os rubis; e tudo o que  
mais se deseja não se pode comparar com ela.”  
(*Provérbios, 8: 11*).

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a Deus Pai, por ser a minha rocha em momentos difíceis, a Jesus, por se doar e me dar o lugar de filha amada e ao Espírito Santo, por ter me presenteado com o dom da sabedoria. Também dedico esse trabalho à minha amada e guerreira mãe, Maria Zina da Silva, por ter se dedicado tanto para garantir a minha segurança física, emocional e acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo amor e suporte que só Ele pode me dar. Agradeço ao meu esposo amado, prof. Dr. Adolfo Hickmann, por ter segurado as pontas em momentos que eu não pude estar física e cognitivamente presente; pelo apoio como marido, amigo e conselheiro. Sou grata a ele pela paciência, conversas acadêmicas enriquecedoras e por cuidar de mim quando tivemos que seguir, um ao lado do outro, para um futuro incerto, porém abençoado e abençoador.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Kirchner Guimarães, primeiramente por ter confiado que eu daria conta de todas as demandas necessárias para a conclusão deste trabalho, pelo incentivo para eu alçar voos mais altos e pelas sugestões preciosas de leitura, orientações e suporte nos momentos fundamentais da escrita da Tese.

Agradeço à Cinthia do Rocio Upitis Marloch, Patrícia Bianchi Soares Kussaba, Dra. Sandra Mara Maciel e à coordenadora Profa. Dra. Marília Andrade Torales Campos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, pelo o apoio e suporte **todas as vezes** que eu precisei delas.

Agradeço ao Laboratório de Estatística Aplicada (LEA) que, por meio do trabalho conjunto entra a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nivea da Silva Matuda seus alunos do curso de Estatística, ofereceu-me assessoria estatística para análises de dados da presente tese.

Há inúmeros nomes que eu poderia mencionar, mas acredito que alguns deles representam muito bem a Kent State University. Agradeço primeiramente ao Professor Dr. Timothy Rasinski, meu co-orientador no Doutorado Sanduíche, nos Estados Unidos da América, por ter enriquecido a escrita da Tese ao compartilhado dos seus conhecimentos comigo e por ser tão acessível pessoal e remotamente. Sou grata por me fazer sentir próxima ao finalizar seus e-mails simplesmente como Tim. Agradeço também à Dr.<sup>a</sup> Linda Robertson (Director of the Gerald H. Read Center for International and Intercultural Education) e seus assistentes Abdoulaye Fall e Simge Engelkiran, Kristin Yeager, (Statistical Consulting Program Manager), Noelle Brooke (International Student & Scholar Advisor), Moema Lacerda Furtado (Senior International Partnerships Coordinator) e ao presidente da KSU, Dr. Todd A. Diacon, por me auxiliaram nas demandas acadêmicas, exigidas pela KSU e pelo governo Norte

Americano, e por me fazerem sentir em casa durante todo o período que eu fiz parte da comunidade acadêmica da KSU e morei na cidade de Kent, Ohio.

Agradeço a Marty e Michael Viets, que foram a minha família nos Estados Unidos da América, ao me tratar como filha e me acolher nos momentos que eu mais precisei de abrigo, amor e atenção. Eles foram o pai e a mãe em quem pude me apoiar.

Agradeço aos professores componentes das Bancas de Defesa de Doutorado: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jerusa Fumagalli de Salles, Prof. Dr. Leandro Kruszielski, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alina Galvão Spinillo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luiza Pereira Gomes Pinto Navas e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veronica Branco.

Por último, mas não menos importantes, agradeço às crianças, coordenadoras, corpo docente e pais/responsáveis das escolas que aceitaram, voluntariamente, participar desta pesquisa.

Agradeço também, pelo apoio financeiro, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e, em consonância com a Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018), agradecemos à Capes pelo apoio financeiro, nos termos seguintes:

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.





## RESUMO

A fluência, um construto multidimensional, e as práticas de leitura realizadas em contexto familiar são destacadas neste trabalho como propulsoras da proficiência em compreensão da leitura. Com o objetivo de determinar até que ponto esses dois elementos se correlacionam com a compreensão da leitura, foram realizados dois estudos com estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas - pública e particular - da cidade de Curitiba, Brasil. No Estudo 1, com uma amostra de 114 estudantes (63 deles pertencem à escola pública e 51 à escola particular), verificaram-se as relações entre fluência de leitura e compreensão de leitura (compreensão textual, inferencial e literal). Os instrumentos utilizados no Estudo 1 foram: a) Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura (PROCOMLE) (CUNHA; CAPELLINI, 2014), para avaliação da compreensão de leitura e dos componentes da fluência - precisão de decodificação (PCLM), velocidade de leitura (PLM) e prosódia (PR); b) Escala de Fluência Multidimensional - *Multi-dimensional Fluency Scale* (MDFS) (PAIGE; RASINSKI; MAGPURI-LAVELL, 2012), para pontuar a leitura oral e expressiva do participante. No Estudo 2, com amostra composta por 74 pais/responsáveis dos estudantes participantes, verificou-se como as práticas familiares de leitura relacionam-se com o desempenho em fluência e compreensão de leitura dos participantes. O instrumento utilizado no Estudo 2 foi uma adaptação do Questionário do Pisa para os pais - *Parent Questionnaire for PISA* (2009) que avalia as práticas familiares de leitura. Os resultados do Estudo 1, mostram, de forma sistemática, que a fluência na leitura apresenta uma relação expressiva com a compreensão leitora, haja vista que a capacidade de ler rapidamente, eficazmente e com expressividade correlaciona-se positivamente com a compreensão do texto. Verificaram-se também correlações positivas e significativas entre a compreensão inferencial e os três componentes da fluência. No que se refere a análise dos dados dos estudos 1 e 2, considerando-se ambos os tipos de escola - pública e particular - verificou-se que as concepções dos pais/responsáveis sobre a leitura relacionam-se positivamente com a fluência de leitura dos estudantes/filhos. Além disso, foram detectadas associações significativas entre o interesse dos pais/responsáveis por atividades de leitura e a compreensão do texto, notadamente no nível inferencial, bem como uma correlação significativa entre a disponibilidade dos pais/responsáveis por ouvir a criança lendo e a compreensão do texto. Os resultados sugerem que tanto a leitura com precisão como com prosódia, especialmente esta última, são habilidades importantes para a compreensão leitora. Sugerem também que algumas práticas familiares de leitura impactam no desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora. Contudo, devido ao alcance correlacional da presente pesquisa, não se pode estabelecer uma possível conexão causal entre as variáveis. Situação semelhante de centralidade nas pesquisas correlacionais foi identificada, conforme referencial teórico, tanto em português como em inglês. Conclui-se que há necessidade de mais estudos envolvendo essas variáveis, principalmente estudos longitudinais que focalizem a fluência de leitura, para explorar o desenvolvimento de seus componentes conforme o avanço da escolaridade, bem como verificar qual é o papel da fluência, em termos de quanto ela explica a compreensão leitora dos estudantes de diferentes anos escolares. Além disso, faz-se necessário conhecer quais práticas familiares de leitura causam melhores impactos na fluência e compreensão de leitura dos estudantes.

**Palavras-chave:** Fluência de leitura. Compreensão de Texto. Práticas de leitura em Família. Ensino fundamental. Compreensão literal e inferencial.

## ABSTRACT

Fluency - a multidimensional construct - and reading practices performed in a family context are highlighted in this work as proficiency boosters in reading comprehension. In order to determine up to which point these two elements are correlated with reading, two studies were conducted with 3rd to 5th graders of elementary school, in two schools - public and private - in the city of Curitiba, Brazil. In Study 1, with a sample of 114 students (63 of them belonging to the public school and 51 to the private school), the relations between reading fluency and reading comprehension were noted (textual, inferential and literal comprehension). The instruments used in Study 1 were: a) Reading Comprehension Assessment Protocol (PROCOMLE) (CUNHA; CAPELLINI, 2014), for assessing reading and fluency components – decoding accuracy (PCLM), reading speed (PLM) and prosody (PR ); b) Multidimensional Fluency Scale (MDFS) (PAIGE; RASINSKI; MAGPURI-LAVELL, 2012), to score the participant's oral and expressive reading. In Study 2, with a sample of 74 parents/guardians of participating students, it was observed how family reading practices related to the fluency and reading comprehension performance of the participants. The instrument used in Study 2 was an adaptation of the Parent Questionnaire for PISA (2009), which assesses family reading practices. The results of Study 1 show, in a systematic way, that fluent reading has an expressive relationship with reading comprehension, since the ability to read quickly, effectively and expressively correlates positively with the understanding of the text. Positive and included correlations were also found between inferential understanding and the three components of fluency. Concerning the analysis of data from Studies 1 and 2, considering both types of school - public and private – it was verified that the conceptions of parents/guardians about reading related positively to reading fluency of students/children. In addition, significant connections were detected between parents/guardians interest for reading activities and text comprehension, notably at the inferential level, as well as a significant correlation between the availability of parents/guardians to listening to the child reading and their comprehension of the text. The outcomes suggest that both reading with accuracy and with prosody, especially the latter, are important skills for reading comprehension. It is also suggested that some family reading practices have an impact on the development of reading comprehension skills. However, due to the correlational scope of this research, it is not possible to define a feasible causal connection between the variables. A similar situation of centrality in correlational researches was identified, according to the theoretical framework, both in Portuguese and in English. It is concluded that there is a need for more studies involving these variables, mainly longitudinal studies that focus on reading fluency, to explore the development of its components in accordance with schooling progress, as well as to verify which is the role of fluency, in terms of how much it explains the reading comprehension of students from different school years. In addition, it is necessary to know which family reading practices cause better impacts on students' fluency and reading comprehension.

**Keywords:** Reading fluency. Reading Comprehension. Family Reading Practices. Elementary School. Literal and Inferential Comprehension.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ORDEM DAS PERGUNTAS NO QUESTIONÁRIO NA VERSÃO ORIGINAL E NA ADAPTADA .....	84
QUADRO 2 – SÍNTESE DO MÉTODO .....	87
QUADRO 3 – ITENS QUE APRESENTARAM DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE A PONTUAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DA ESCOLA PARTICULAR E PÚBLICA.....	116

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ARQUITETURA DA LEITURA .....	36
FIGURA 2 – MODELO CONCEITUAL DE INFERÊNCIAS .....	40
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO MENTAL MULTICAMADA E MULTIDIMENSIONAL DA COMPREENSÃO DE TEXTO DE KINTSCH E VAN DIJK (1978) ..	43
FIGURA 4 – MODELO DE COMPREENSÃO DE TEXTO .....	44
FIGURA 5 – DIMENSÕES DA LEITURA .....	47
FIGURA 6 – NÚMERO DE CITAÇÕES POR PAÍS DE TRABALHOS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA FAMILIARES .....	52
FIGURA 7 – MARCAÇÃO DA LEITURA ORAL DE ESTUDANTE DO 3º ANO (ESCOLA PÚBLICA) .....	98
FIGURA 8 – ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO .....	105



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	91
TABELA 2 – DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA COMPREENSÃO TEXTUAL E COMPONENTES DA FLUÊNCIA POR TIPO DE ESCOLA.....	92
TABELA 3 – DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA COMPREENSÃO TEXTUAL E COMPONENTES DA FLUÊNCIA POR ANO ESCOLAR E TIPO DE ESCOLA.....	93
TABELA 4 – ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS GRUPOS: ANO ESCOLAR COMO VARIÁVEL DE AGRUPAMENTO.....	94
TABELA 5 – COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO ENTRE ANOS ESCOLARES NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	96
TABELA 6 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DESEMPENHO EM FLUÊNCIA E COMPREENSÃO TEXTUAL, POR TIPO DE ESCOLA .....	97
TABELA 7 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA .....	98
TABELA 8 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA NO 3º ANO.....	99
TABELA 9 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA NO 4º ANO.....	100
TABELA 10 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA NO 5º ANO.....	101
TABELA 11 – REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEIS: PROSÓDIA, PRECISÃO - PCLM E TIPO DE ESCOLA COMO PREDITORAS DA VARIÁVEL COMPREENSÃO TEXTUAL .....	102
TABELA 12 – REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEIS: PROSÓDIA, PRECISÃO - PCLM E TIPO DE ESCOLA COMO PREDITORAS DA VARIÁVEL COMPREENSÃO LITERAL E INFERENCIAL .....	103
TABELA 13 – REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEL: PROSÓDIA E PRECISÃO - PCLM COMO PREDITORAS DA VARIÁVEL COMPREENSÃO NOS 3º E 4º ANOS JUNTOS E 5º ANOS SEPARADOS.....	104
TABELA 14 – MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, PONTUAÇÃO MÍNIMA E MÁXIMA NAS 5 PRIMEIRAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO POR ANO ESCOLAR .....	112

TABELA 15 – RESULTADO DO TESTE MANN-WHITNEY PARA COMPARAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES DA ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR NA PONTUAÇÃO DAS QUESTÕES DE 1 A 5 .....	113
TABELA 16 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA.....	114
TABELA 17 – PONTUAÇÃO POR QUESTÃO E RESULTADO DO TESTE MANN-WHITNEY PARA COMPARAÇÃO DA PONTUAÇÃO DOS RESPONDENTES DA ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR.....	115
TABELA 18 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA (VELOCIDADE, PRECISÃO E PROSÓDIA) E AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA.....	117
TABELA 19 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO TEXTUAL, LITERAL E INFERENCIAL E AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA.....	118
TABELA 20 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA (VELOCIDADE, PRECISÃO E PROSÓDIA) E ITENS DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA.....	120
TABELA 21 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO TEXTUAL, LITERAL E INFERENCIAL E ITENS DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA .....	121

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	23
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	28
1.3 OBJETIVOS .....	29
1.3.1 Objetivo geral .....	29
1.3.2 Objetivos específicos do Estudo 1 - relação entre compreensão de texto e fluência .....	30
1.3.3 Objetivos específicos do Estudo 2 - Relação das práticas familiares de leitura com a fluência na leitura e a compreensão de texto.....	30
1.4 HIPÓTESES.....	31
<b>2 REVISÃO TEÓRICA .....</b>	<b>33</b>
2.1 COMPETÊNCIAS EM LEITURA: CONTEÚDOS DE LINGUAGEM RELATIVOS À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	33
2.2 COMPREENSÃO LEITORA.....	35
2.2.1 Visão simples de leitura.....	35
2.2.2 Níveis de compreensão de texto .....	38
2.2.3 Modelo de Compreensão de Texto Construção-Integração .....	41
2.2.4 Modelo Conceitual de Giasson.....	44
2.2.5 DIMENSÕES DA LEITURA: COGNITIVA, LINGUÍSTICA E SOCIAL .....	47
2.3 PRÁTICAS DE LEITURA FAMILIAR .....	51
2.4 FLUÊNCIA DE LEITURA.....	54
2.4.1 Precisão de decodificação.....	58
2.4.2 Rapidez/velocidade de leitura .....	60
2.4.3 Prosódia .....	61
2.5 ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE TEXTOS .....	63
2.5.7 Métodos e instrumentos para coleta de dados sobre a fluência de leitura e compreensão textual .....	66
2.6 ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE LEITURA FAMILIAR E AS HABILIDADES DE LEITURA .....	71

<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....</b>	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>75</b>
4.1	CARACTERIZAÇÕES DAS ESCOLAS E DOS PARTICIPANTES .....	76
4.1.1	Escola pública .....	76
4.1.3	Participantes.....	78
4.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO 1 – FLUÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO .....	78
4.2.1	Instrumento – Compreensão de textos.....	79
4.2.2	Coleta de dados – Compreensão de textos .....	81
4.2.3	Instrumento – Fluência na leitura .....	82
4.2.4	Coleta de dados – Fluência de leitura .....	82
4.3	INTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO 2 – PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA .....	83
4.3.1	Instrumento – práticas familiares de leitura .....	83
4.3.2	Coleta de dados – práticas familiares de leitura .....	85
4.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	85
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>89</b>
5.1	ESTUDO 1 – FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE TEXTOS .....	90
5.1.1	Caracterização da amostra .....	91
5.1.2	Estatística descritiva.....	91
5.1.3	Comparação do desempenho dos grupos.....	94
5.1.4	Análise de correlação .....	97
5.1.5	Regressão linear .....	101
5.1.6	Árvore de Classificação.....	104
5.1.7	Discussão dos resultados do Estudo 1.....	106
5.2	ANÁLISES DOS DADOS DO ESTUDO 2 – PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA .....	110
5.2.1	Estatísticas descritivas – práticas familiares de leitura.....	111
5.2	ANÁLISE DE CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS DO ESTUDO 1 E DO ESTUDO 2.....	116
5.3.1	Discussões dos dados do Estudo 1 e 2.....	121
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>123</b>

6.1	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES.....	127
6.2	IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS .....	129
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE 1 – COMPETÊNCIAS EM LEITURA: CONTEÚDOS DE LINGUAGEM RELATIVOS À LEITURA DO PLANO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CURITIBA (DE 3º AO 5º ANO) .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA - ADAPTADO DA OCDE .....</b>	<b>159</b>
	<b>ANEXO 1 – O GUARDA-CHUVA.....</b>	<b>162</b>
	<b>ANEXO 2 – QUESTÕES DE O GUARDA-CHUVA.....</b>	<b>163</b>
	<b>ANEXO 3 – FOLHA DE RESPOSTA PROCONLE - O GUARDA-CHUVA.....</b>	<b>166</b>
	<b>ANEXO 4 – FLUENCY SCALE (ZUTTELL, RASINSKI, 1991).....</b>	<b>167</b>
	<b>ANEXO 5 – MULTI - DIMENSIONAL FLUENCY SCALE - MDFS (PAIGE; RASINSKI; MAGPURI-LAVELL, 2012) .....</b>	<b>168</b>
	<b>ANEXO 6 – PARENT QUESTIONNAIRE FOR PISA 2009 (OCDE, 2008) .....</b>	<b>169</b>



## 1 APRESENTAÇÃO

### DA CARTEIRA ESCOLAR AO QUADRO DE GIZ

A sala de aula é, sem sombra de dúvidas, um dos ambientes com maior potencial de desenvolvimento sociocognitivo do estudante, com poder de influenciar seu imaginário e de acelerar o seu processo de aprendizagem. Não foi diferente comigo, cujas lembranças mais marcantes da infância tiveram lugar na escola. No meu caso, elas foram ainda mais impactantes, pois a escola era como uma segunda casa para mim e minha irmã mais velha. Entre 1984 e 1994, quando não estava no colégio estudando, eu estava ao fundo da sala, no contraturno, observando as aulas de português de minha professora preferida: minha mãe. Filha da professora Zina, tive o privilégio de transitar pelo Colégio Municipal de Presidente Dutra, no estado do Maranhão, como poucas crianças daquela época tiveram.

Não só conhecia os espaços da escola de Ensino Fundamental e Médio da cidade como tinha acesso livre a eles: direção, coordenação pedagógica, biblioteca, cozinha, cantina, almoxarifado, biblioteca, pátio e salas de aula. Bons momentos aqueles! Duas memórias daquela época se fazem ainda muito presentes: a coleção multicolorida de pedacinhos de giz e o cheiro proveniente do mimeógrafo nos períodos de prova. Além das turmas normais, eu acompanhei minha querida mãessora<sup>1</sup> nas aulas que ministrava, à noite, para jovens e adultos (programa equivalente ao EJA). Possivelmente minhas escolhas profissionais foram inspiradas por essas vivências na escola e em casa.

Lembro-me claramente da exposição e manipulação intensa de materiais impressos e de minha mãessora me acompanhar nas tarefas escolares e ler para mim livros de fábulas. Além disso, presenciei inúmeras vezes a dedicação dela, em momentos de correção de provas, preparação e ministração de aulas para crianças, jovens e adultos. Em 1984, aos 30 anos de idade, minha mãessora se tornou viúva. Sozinha, em uma cidade do interior do Maranhão, teve que se esforçar bastante para criar suas duas filhas e para dar a elas todo o apoio afetivo e educacional que estava ao seu alcance.

---

<sup>1</sup> Neologismo: mãe mais professora.

O diagnóstico de uma doença grave, em 1992, fez minha mãe e irmã se mudar para a capital do Piauí, Teresina, em busca de tratamento e de oportunidades de trabalho para as filhas. Em 1997, terminei meu Ensino Médio Técnico em Contabilidade, como forma de garantir minha empregabilidade. Porém as vivências dentro da sala de aula não saíam da minha cabeça. Com certeza, todas aquelas experiências influenciaram minha decisão de deixar a carreira de contadora para me tornar professora.

Em 2003, prestei meu primeiro vestibular. Foi o início da realização de um sonho e um imenso desafio: entrei para Letras, Língua e Literatura Inglesa, na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Minha primeira grande conquista. Os conhecimentos compartilhados durante a graduação e as docências na UFPI tomaram forma e importância logo que comecei a ministrar aulas no ensino regular – do Ensino Infantil ao Médio (ênfase maior nas habilidades de leitura e da escrita na Língua Inglesa), e nos cursos livres de idiomas – do nível básico ao avançado (ênfase maior nas habilidades de fala e compreensão oral na Língua Inglesa).

É gratificante observar e participar das fases de aprendizagem dos estudantes, das suas conquistas, superações de desafios, de suas mudanças físicas e de personalidade. Ainda no início da carreira docente, em meio aos diálogos com os colegas de profissão, algumas questões nos intrigavam. Dentre as interrogações mais recorrentes estavam as seguintes dúvidas: em qual momento, o encantamento pela escola – comum no Ensino Infantil – começava a desaparecer nas crianças? Por que alguns estudantes tinham desempenhos insuficientes nas habilidades orais e escrita mesmo estando no mesmo nível educacional e assistindo ao mesmo conteúdo que seus colegas? Em que medida os comportamentos do professor influenciavam no aprendizado dos estudantes? Como era possível que estudantes que cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental e até mesmo estudantes 3º ano do Ensino Médio ainda não conseguissem interpretar textos de forma satisfatória? Quais métodos de ensino e avaliação poderiam dar conta de propiciar ao aprendiz conhecimentos que o levaria a se tornar uma pessoa participativa em uma sociedade letrada e economicamente produtiva? E, qual a influência das práticas de leitura em família para a aprendizagem de habilidades como a leitura fluente e a compreensão de texto?

Como parte da busca por respostas, no curso *Latu Senso*, nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá/RJ- FIJ, finalizado em 2012, eu tive o intuito de estudar estratégias de ensino que viessem a facilitar a compreensão das aulas pelos

estudantes. Naquele momento, partindo das demandas de sala de aula, optei por analisar mais profundamente variáveis como motivação, autoconfiança e atitudes para aprendizagem. Tal estudo resultou no trabalho intitulado: A importância da afetividade na aprendizagem de Língua Inglesa: dimensão afetiva nas relações educacionais.

Os conhecimentos aprendidos na especialização serviram de suporte para as aulas que ministrava, para crianças a partir de dois anos de idade e para pessoas acima dos 60 anos. Ajudaram-me na preparação de materiais didáticos para serem utilizados em favor dos pertencentes aos níveis elementares e avançados. O Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, finalizado em 2015, foi o próximo passo. Nele o foco foi o impacto do estilo do professor em ministrar aulas no comportamento de aprendizagem dos estudantes.

Tanto a Especialização como o Mestrado serviram como suporte para responder a alguns dos questionamentos que surgiram no início da minha carreira docente, mas não foram suficientes para esclarecer a relação entre a leitura fluente e a compreensão textual, além da compreensão sobre os possíveis impactos dos comportamentos e/ou conhecimentos relacionadas às habilidades linguístico-cognitivas, aprendidas nas práticas familiares, na aprendizagem inicial da leitura e no domínio crescente na compreensão textual.

Com o ingresso no Doutorado em Educação, com os direcionamentos da minha orientadora, que meus olhos se abriram para novos achados. Os dados de pesquisas nacionais – Provinha Brasil, Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – e internacionais – *Programme for International Student Assessment* (PISA), analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – deram um direcionamento às pesquisas futuras. Naquela época, identifiquei que, de acordo com o relatório da OCDE (2016) cerca de 1,9 milhão de jovens brasileiros ainda não possuem as habilidades necessárias para a compreensão de textos. Isso impacta, de forma expressiva, na participação desses jovens na sociedade contemporânea.

Esses dados trouxeram um alerta sobre o fato de possibilidades de trabalhos sobre a compreensão leitora não estarem sendo suficientes para garantir a proficiência leitora. Inferi dos resultados destes testes que as causas para tais déficits de compreensão, por parte dos estudantes do Ensino Médio podem ser explicadas

olhando os anos iniciais de escolarização para entender o que tem acontecido. Por isso, busquei aportes teóricos, nacionais e estrangeiros que permitissem investigar os elementos impulsionadores da compreensão textual, tais como as práticas de leitura familiares e a fluência de leitura (capacidade para ler um texto com precisão, velocidade e prosódia). A presente investigação foi realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, logo após os dois primeiros anos de alfabetização.

O Doutorado Sanduíche, realizado nos Estados Unidos da América, na Kent State University (KSU), propiciado pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), permitiu realizar diálogos com os acadêmicos e os docentes do Departamento de Educação e Saúde da Kent State University, no College of Education, Health and Human Services (EHHS).

A seleção da Kent State University, Kent, Ohio, deu-se devido à *expertise* do corpo docente da linha de pesquisa em Educação e Saúde da Kent State University e pela extensa produção científica e tecnológica daquele grupo de pesquisas. O co-orientador do Sanduíche, Dr. Rasinski, foi selecionado devido à *expertise* nos estudos sobre ensino, aprendizagem, currículo, fluência, estratégias de leitura para a compreensão de textos, reconhecimento de palavras, alfabetização, dislexia e leitores com dificuldade de aprendizagem. O convívio com co-orientador estrangeiro, Prof. Dr. Timothy Rasinski, e as orientações diretas e frequentes enriqueceram a formação profissional e acadêmica desta pesquisadora brasileira e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Sob sua supervisão, matriculei-me em disciplinas diretamente relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura: Reading in Content Areas, Special Topics in Curriculum and Instruction, Research in Reading e Effective Use of Phonics in Reading. Tais disciplinas, conjuntamente com os eventos nos quais participei como convidada ou ouvinte, possibilitaram-me o aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre as habilidades de compreensão textual e fluência de leitura. Além disso, pude compartilhar conhecimentos acadêmicos e culturais com professores e alunos da Kent State University e com pesquisadores de outros países também.

Vislumbro que esse seja o caminho para a aquisição de insumos técnicos e metodológicos que respondem não apenas às minhas inquietações, mas também trazem conhecimentos produtivos ao campo educacional e contribuem para a produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento da capacidade de ler de forma

competente. Além disso, anseio que os resultados aqui apresentados instrumentalizem professores, pesquisadores e gestores da educação para melhor compreender os processos de ensino-aprendizagem, subsidiem a reflexão sobre os elementos que contribuem para um maior domínio da leitura e cooperem para a elaboração de práticas educativas ainda mais eficazes.

Este estudo, acerca da relação entre o desempenho nos diferentes componentes da fluência (precisão, velocidade e prosódia) e os diversos níveis de compreensão (literal e inferencial) de texto narrativo, e de como as práticas familiares de leitura se relacionam com o desempenho em fluência e compreensão leitura dos participantes, divide-se em seis sessões: Capítulo I – Apresentação, composta por quatro partes (Introdução e Justificativa, Delimitação do Problema, Objetivos e Hipóteses; Capítulo II – Revisão da Literatura, dividido em seis partes principais (Competências em Leitura, Compreensão Leitora, Dimensões da Leitura. Fluência de Leitura, Estudos Sobre a Relação entre Fluência e Compreensão de Textos, Estudos sobre a Relação entre as Práticas de Leitura Familiar e as Habilidades De Leitura); Capítulo III – Procedimentos Éticos; Capítulo IV – Método, composto por quatro partes (Caracterização das Escolas e dos Participantes, Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados do Estudo 1, Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados do Estudo 2 e Procedimento de Análise de Dados); Capítulo V - Apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo, composto por quatro partes (Apresentação e Análise do Estudo 1, Apresentação e Análise do Estudo 2, Correlação entre Estudo 1 e 2 e Discussão dos Resultados; e, Capítulo VI – Conclusões com as Limitações dos Estudos e Sugestões para Pesquisas Futuras.

## 1.1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Obter informações para construção de significados por meio da leitura é um processo que exige o domínio de diversas habilidades e a interação de diferentes variáveis cognitivas como: linguagem, pensamento, percepção, atenção, memória e motivação. Além disso, há evidências na literatura que demonstram que estudantes que experienciaram práticas de leitura em família apresentam melhores resultados em compreensão de textos do que aqueles estudantes que não tiveram as mesmas oportunidades.



Dentre as habilidades linguístico-cognitivas, ligadas à compreensão textual, que são mais avaliadas por estudos nacionais e estrangeiros estão: vocabulário, consciência fonológica, consciência morfológica, memória de trabalho e nomeação automatizada rápida. Todavia, há outros fatores diretamente ligados à construção de significados que impactam na habilidade de ler do indivíduo. Tal habilidade não é naturalmente adquirida por meio do convívio em uma sociedade letrada, mas demanda ensino explícito para ser desenvolvida.

Nas últimas décadas, pesquisadores da área da Linguística, Educação, Psicologia e Fonoaudiologia têm demonstrado grande interesse em estratégias educativas que possam aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita do estudante do Ensino Fundamental. O desempenho na leitura apresentado por estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio é uma preocupação recorrente. Essa afirmativa pode ser comprovada pela análise, a seguir, da expressiva quantidade de produções acadêmicas sobre essa temática.

Uma busca com o termo *reading comprehension*, realizada no Centro de Informações sobre Recursos Educativos, *Education Resources Information Center* (ERIC), sobre compreensão da leitura, retornou 17.688 trabalhos (de 2001 a 2019), dos quais 2.994 foram produzidos entre 2016 e 2019. O mesmo descritor no Portal de Periódicos CAPES, entre 2001 e 2019 resultou em 10.705; destes, 3.127 são de 2016 a 2017. A pesquisa foi realizada nos bancos de dados, com data de 01/01/2016 a 01/12/2019.

Dentre as temáticas mais discutidas nos trabalhos, das últimas duas décadas, pode ser citada a dificuldade de interpretação textual. Estudantes que apresentam resultados abaixo do esperado nas habilidades leitoras (compreensão de textos), comparados com colegas que estão no mesmo nível escolar e que possuem idades próximas, geralmente têm dificuldades na interpretação de textos. Essas dificuldades são uma constante entre as queixas dos professores e têm sido objeto de investigação de diversos pesquisadores. Apesar da preocupação e do empenho de tantos profissionais que buscam soluções para tal problema, os resultados das avaliações em larga escala mostram que há muito a ser feito para que os estudantes atinjam um nível satisfatório de proficiência leitora. E, infelizmente, no Brasil, esse nível não é nada bom.

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é um programa Internacional que avalia estratégias e métodos de aprendizado e a consciência da

capacidade de raciocínio de estudantes na faixa dos 15 anos de idade, que estejam matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019b). Os resultados brasileiros da pesquisa são analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Aqueles que participam da avaliação do PISA podem atingir um escore máximo de 1.000 pontos (divididos em seis níveis). Fomentado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a cada ano, aumenta o número de países participantes do PISA. Em 2012, havia 65 países; em 2015, o número passou para 72; em 2018, foram 79 os países avaliados.

Na versão de 2018 do PISA, sobre a avaliação da habilidade de leitura, a média dos países participantes da OCDE foi de 487 pontos. A nota obtida pelo Brasil nesse quesito está praticamente estável desde o ano de 2009. As pontuações foram: 412, 407, 407 e 413 nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2018, respectivamente. A pontuação variou apenas um ponto, ao se compararem os anos de 2006 e 2018. Os alunos de 15 anos não avançaram na compreensão da leitura. A pesquisa do PISA de 2018 verificou que apenas 2% dos brasileiros conseguem lidar com conceitos abstratos, compreender textos longos e estabelecer diferença entre fato de opinião. Os resultados brasileiros estão bem abaixo da média da ODCE, comprovando haver fragilidade na compreensão da leitura por parte dos estudantes (OCDE, 2019).

Os dados revelam que, na aquisição inicial da escrita e nas dificuldades dos aprendizes no desenvolvimento da escrita, a noção de palavra está baseada em unidades de significação, e não em classes de palavras. Dessa forma, são reconhecidas com mais facilidade as palavras que representam ideias (MONTEIRO, 2002) ou objetos de pensamento (TAMBA-MECZ, 2006), ou seja, as palavras lexicais ou de conteúdo (ROSA, 2006). Ademais, o pouco domínio da escrita dificulta o reconhecimento de palavras que não possuem significados que possam ser tomados como uma unidade de significação independente do universo linguístico – como é o caso das preposições, artigos e conjunções. Tais palavras são denominadas como palavras de forma (ROSA, 2006) ou palavras gramaticais (MONTEIRO, 2002; ROSA, 2006).

Há inúmeros estudos que ressaltam as vantagens de se desenvolver tais habilidades, a importância do ensino explícito de habilidades e as estratégias que possibilitam o aumento da proficiência em compreensão leitora (SPINILLO, 2019; PAULA; VERÍSSIMO; NAVAS, 2019; VIANA et al., 2010a; VIANA et al., 2010b;

SPINILLO, 2013; MALUF, 2014; SANTOS, 2014; BARROS; MOTA; FREITAS, 2014; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2015; RIBEIRO et al., 2015; RIBEIRO, et al., 2016). Destaca-se também que a instrução explícita para o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas pode aperfeiçoar consideravelmente a compreensão leitora e auxiliar os estudantes a adquirirem competência e leitura autorregulada.

No Brasil, as atividades em sala de aula são orientadas para a avaliação, e não para o processo de desenvolvimento ou aprendizado da fluência e compreensão da leitura (BRAZ, 2018). A prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental tem sido fortemente baseada na avaliação da compreensão de texto (GIASSON, 1993; VIANA, et al., 2010; RIBEIRO; CADIME; FREITAS; VIANA, 2016; BRAZ, 2018; BRAZ; GUIMARÃES, 2019). As atividades propostas evidenciam principalmente a preocupação com a avaliação da leitura, e não com a instrução de leitura.

Braz (2018) realizou dois estudos, com 128 estudantes de 3º e 4º anos, por meio de observação pedagógica de ensino da compreensão leitora (estudo 1) e intervenção com o ensino explícito de estratégias para desenvolver a compreensão da leitura (estudo 2). Concluiu que, em vez de dar aos alunos a oportunidade de realizar performances de leitura, são os professores que passam a maior parte dos momentos de leitura nas salas de aula (os professores usam 81,2% do tempo de leitura) ocupando esses momentos. Assim, para que os professores possam trabalhar nos processos relacionados ao ensino da compreensão de texto, precisam conhecer todas as habilidades relacionadas à compreensão de leitura, uma das quais é a fluência (VIANA, et al., 2010). Além disso, as estratégias de intervenção de leitura para alunos que têm dificuldades de leitura raramente ocorrem nas salas de aula brasileiras (PULIEZI, 2015; VIEIRA, no prelo).

Nos últimos anos, houve uma mudança significativa de concepções a respeito dos aspectos que influenciam a aprendizagem da leitura e compreensão de textos. Tendo em vista o amplo espectro de variáveis direta e indiretamente relacionadas à compreensão leitora, Spinillo (2013) congregou esses aspectos/variáveis em três dimensões: social, linguística e cognitiva. No que tange às práticas de leitura familiares, há estudos que demonstram que crianças cujos pais ou responsáveis se envolvem nas atividades de leitura melhoram em fluência da leitura, vocabulário receptivo de palavras e compreensão textual (PAGAN; SÉNÉCHAL, 2014).

A despeito dos inúmeros trabalhos sobre fluência de leitura e compreensão textual, que são produzidos por estudiosos estrangeiros e por brasileiros, há ainda

poucas pesquisas que abordem a relação entre as habilidades de fluência e o impacto delas na compreensão leitora (RASINSKI; RUPLEY; NICHOLS, 2008; ROBERT, et al, 2009; CLEMENTI, 2010; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010a; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010b. GIBSON; CARTLEDGE; KEYES, 2011; HAUSHEER; HANSEN; DOUMAS, 2011; RASINSKI, et al, 2011; BEGENY, J. C. et al, 2012; REUTZEL; PETSCHER; SPICHTIG, 2012; RING, et al, 2012; SPEAR-SWERLING; CHEESMAN, 2012; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2013; PAGAN; SÉNÉCHAL, 2014; WEBB; RULE, 2014; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2014; JACOB, et al, 2015; HAWKINS, et al, 2015) (ALMEIDA, 2009; MOUSINHO, et al., 2009; KIDA; CHIARI; ÁVILA, 2010; PINTO; NAVAS, 2011; KAWANO, et al, 2011; NASCIMENTO, et al, 2011; CHANG; AVILA, 2014; PULIESI; MALUF, 2014, BARROS; SPINILLO, 2019, PAULA; VERÍSSIMO; NAVAS, 2019). Nessa perspectiva, é possível destacar dois aspectos para os quais o foco desta tese é direcionado: as possíveis influências provocadas pela interação aprendiz/familiares com materiais impressos e as relações da fluência na leitura sobre o desempenho dos leitores em compreensão de textos.

É nesse contexto que se verifica a necessidade de novos estudos, tendo em vista que as literaturas, nacional e estrangeira, trazem evidências de que a leitura com fluência adequada (leitura com precisão, velocidade e prosódia) e as práticas de leitura familiares impactam positivamente na compreensão de textos nos anos iniciais de escolarização.

Esta pesquisa tem uma abordagem transversal e alcance descritivo-correlacional. Os dados foram coletados em apenas um momento para cada ano escolar. Busca-se conhecer o grau de associação existente entre as variáveis: práticas familiares de leitura, fluência na leitura (três componentes: precisão de decodificação, velocidade e prosódia) e a compreensão de textos (componentes literais e inferenciais).

Diante do exposto, considera-se relevante empreender estudo que investigue as relações descritas entre os estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental ocorreu porque se acredita que, passados os dois anos de alfabetização inicial (1º e 2º anos), é possível investigar todos os componentes da fluência. Além disso, focou-se nas compreensões de natureza literal e inferencial porque a primeira requer do leitor as informações perceptíveis do texto, além de ser o tipo de compreensão mais utilizada em sala de

aula. Já a compreensão inferencial porque abrange o diálogo entre as informações que não estão explicitadas no texto e os conhecimentos de mundo do leitor.

Por último, é importante salientar que este estudo se fundamenta na Psicologia Cognitiva. Serão priorizados os processos mentais (perceptivos, cognitivos e linguísticos) de aprendizagem da leitura. Dessa forma, na medida do possível, serão empreendidos esforços para entender como as informações que colaboram para a compreensão de textos são processadas, armazenadas e recuperadas pela mente humana.

Além disso, em uma análise de diversos artigos que relacionam a compreensão leitora com fluência, verifica-se considerável quantidade de estudos que abordam a precisão da decodificação e a velocidade de leitura, e uma quantidade bem inferior de estudos investigando a prosódia.

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Desenvolver competências fundamentais básicas de leitura é essencial para a compreensão do mundo letrado. O domínio das habilidades de compreensão de textos e de expressão escrita, para além da escola, é requisito imprescindível da cidadania por ser um dos principais meios de acesso aos conhecimentos disponíveis ao ser humano. Por isso a leitura proficiente que propicia a compreensão de textos é um dos principais instrumentos para a superação de desafios impostos pela vida em uma sociedade letrada.

Indivíduos com pouca proficiência leitora precisam lançar mão de uma maior demanda cognitiva para decodificar palavras, pois apresentam pouca automaticidade. Por outro lado, leitores fluentes, por já decodificarem automaticamente, podem usar sua energia cognitiva para realizar previsões e inferências, a partir de pistas linguísticas e/ou extralinguísticas, e construir rápida e ativamente o significado total do texto.

A compreensão de textos está intimamente relacionada não apenas às habilidades bem desenvolvidas de decodificação de palavras e conhecimento prévio do leitor (conhecimento de mundo), mas também à leitura fluente. Nesse contexto, é possível afirmar que a reduzida velocidade de leitura é um forte indicativo de dificuldade de compreensão. Mas o que é fluência de leitura? É necessário mais do que rapidez para considerar que uma pessoa é leitora fluente. Para tal, exige-se



também precisão no reconhecimento de palavras e leitura com prosódia adequada (ritmo, intensidade e entonação). Ademais, a capacidade leitora não é uma habilidade adquirida naturalmente, mas sim aprendida. É necessário, portanto, motivação, engajamento e atividades práticas e reflexivas para desenvolvê-la e aprimorá-la.

Espera-se, dessa maneira, que este estudo avalie a fluência e compreensão leitora de estudantes do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental, correlacionando os diferentes componentes da fluência com os diversos níveis de compreensão leitora de textos narrativos. Além disso, pretende-se verificar as possíveis relações entre as práticas de leitura dos alunos e familiares dos participantes com o desempenho na compreensão leitora do mesmo texto narrativo.

Parte-se dos pressupostos de que a compreensão leitora é favorecida pela precisão de decodificação, velocidade da leitura e prosódia (ritmo, intensidade e entonação) e que o ambiente familiar e a manipulação precoce de material impresso agem como propulsores do desempenho futuro na leitura dos alunos. A partir disso, formularam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais as relações entre os diferentes componentes da Fluência e os diferentes níveis/componentes da Compreensão Leitora (literal e inferencial)?
- b) As relações entre os componentes da Fluência e os componentes da Compreensão Leitora manifestam-se da mesma forma no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?
- c) Entre os participantes do estudo quais são as relações entre as práticas de leitura familiares e o desempenho em fluência e compreensão leitora?

### 1.3 OBJETIVOS

Para dar conta desses elementos, foram pensados os objetivos a seguir.

#### 1.3.1 Objetivo geral

Avaliar a fluência na leitura e a compreensão de texto de estudantes do Ensino Fundamental, do 3º ao 5º anos (escola pública e particular), e verificar a correlação entre o desempenho nos diferentes componentes da fluência (precisão, velocidade e prosódia) e os diversos níveis de compreensão (literal e inferencial) de texto narrativo,

verificando também como as práticas familiares de leitura relacionam-se com o desempenho em leitura dos participantes (escola pública e particular).

#### 1.3.2 Objetivos específicos do Estudo 1 - relação entre compreensão de texto e fluência

- Avaliar o desempenho dos estudantes nos diferentes componentes da fluência em leitura, por ano de escolaridade e tipos de escola (pública e particular);
- Avaliar o desempenho dos estudantes na compreensão total do texto narrativo, bem como em cada um dos níveis (compreensão literal e compreensão inferencial), por ano de escolaridade e tipo de escola (pública e particular);
- Analisar diferenças de desempenho nos componentes da fluência (precisão de decodificação, velocidade de leitura e prosódia) e na compreensão do texto conforme aumenta o ano de escolaridade dos alunos;
- Verificar as correlações entre o desempenho dos participantes, em cada um dos componentes da fluência (precisão de decodificação, velocidade de leitura e prosódia), e o desempenho na compreensão total do texto, bem como com o nível literal e nível inferencial de leitura;
- Explicar o efeito de cada elemento da fluência sobre a compreensão total do texto, incluindo o nível literal o nível inferencial.

#### 1.3.3 Objetivos específicos do Estudo 2 - Relação das práticas familiares de leitura com a fluência na leitura e a compreensão de texto.

- Verificar, junto aos pais ou responsáveis dos estudantes, as práticas familiares de leitura;
- Verificar as correlações entre as práticas familiares de leitura e o desempenho na fluência de leitura (velocidade, precisão e prosódia) dos estudantes;
- Verificar as correlações entre as práticas familiares de leitura e o desempenho na compreensão de texto (nível literal e inferencial) dos estudantes.

## 1.4 HIPÓTESES

Levando-se em consideração os objetivos estabelecidos, este trabalho pretende verificar as seguintes hipóteses:

- Espera-se que, em todos os anos escolares investigados (3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental), exista uma diferença de desempenho em fluência e compreensão leitora, quando se compara os alunos da escola particular e pública, em favor dos alunos da escola particular;

- Considerando o desenho transversal do estudo, espera-se que, à medida que o ano de escolaridade dos estudantes participantes aumenta, seu desempenho nos componentes da fluência e compreensão leitora também aumentem de forma significativa;

- Quando se considera o conjunto dos dados de desempenho em fluência e compreensão do texto de todos os alunos investigados (3º, 4º e 5º anos), tanto da escola particular como da escola pública, espera-se uma relação positiva entre os componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e o desempenho na compreensão de textos. Entretanto, acredita-se que todos os componentes da fluência apresentem uma relação mais expressiva com a compreensão literal do que com a compreensão inferencial.

- Acredita-se que, no 3º ano, apenas dois componentes da fluência (precisão e velocidade) se mostrarão significativamente relacionados à compreensão do texto, tanto quando se considera a compreensão total do texto como quando se considera os níveis de compreensão (literal e inferencial). Assim, não se espera entre os estudantes 3º ano uma correlação significativa entre a prosódia e a compreensão do texto;

- Entre os alunos do 4º ano, espera-se que os três componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) apresentem relações positivas e significativas com a compreensão do texto, tanto quando se considera a compreensão total do texto como quando se considera os níveis de compreensão (literal e inferencial);

- Acredita-se que entre os estudantes do 5º ano apresentam um nível adequado de precisão e velocidade na decodificação, ou seja, o reconhecimento das palavras é automático. Por isso, hipotetiza-se que apenas a prosódia apresentará correlação com a compreensão leitora, tanto quando se considera a compreensão total do texto como quando se considera os níveis de compreensão (literal e inferencial);

- Espera-se que no 3º e 4º anos os componentes da fluência que mais explicam a compreensão leitora sejam a velocidade e a precisão da decodificação;

- Acredita-se que os estudantes que tiveram maiores oportunidades de participar ativamente de práticas familiares de leitura e foram expostos a ambientes ricos em materiais impressos apresentem maior desempenho em fluência de leitura e na compreensão do texto quando comparados com aqueles em que estas vivências foram menores. Além disso, hipotetiza-se que o maior desempenho em compreensão dos estudantes que tiveram essas vivências deve-se ao seu desempenho nas respostas às questões que compreensões inferenciais.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

Dominar a linguagem escrita em uma sociedade letrada é de extrema importância para o sucesso escolar, para o pleno desenvolvimento do educando, para o exercício da cidadania e para o trabalho. A fim de dominar essa linguagem, exige-se do aprendiz razoável desempenho nas habilidades de compreensão de leitura e escrita ortográfica. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o estudante seja explicitamente ensinado e que se sinta seguro e motivado por suas progressivas conquistas.

No âmbito escolar, muitos obstáculos do processo de alfabetização aparecem pela falta de condições de ensino adequado às necessidades dos estudantes e decorrentes de práticas cotidianas produtoras de dificuldades escolares (MALUF, 2007). Soma-se a isso o descaso com os problemas enfrentados pelos professores e a pouca articulação entre as áreas do conhecimento ligadas à Ciência da Educação. Além disso, as discussões realizadas nas universidades sobre a precariedade e a qualidade do ensino público brasileiro parecem não ter contribuído para uma mudança positiva na educação dos estudantes. (MINDAL; GUÉRIOS, 2013). Ressaltam-se aqui o papel da escola em promover oportunidades para o estudante interagir e explorar os ambientes e a importância de o professor ter a seu dispor um leque de métodos e de conhecer os elementos mais intimamente relacionados ao aprendizado e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrito. Tais conhecimentos podem oferecer diferentes possibilidades para se atender às necessidades individuais dos estudantes.

### 2.1 COMPETÊNCIAS EM LEITURA: CONTEÚDOS DE LINGUAGEM RELATIVOS À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O Currículo do Ensino Fundamental é organizado por disciplinas que são ministradas obedecendo a unidades temáticas. Essas unidades são responsáveis por desenvolver uma gama de habilidades com competências específicas, que “[...] possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical”. (BRASIL, 2016, p. 26). As competências facilitam progressão dos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

e dão continuidade às experiências do aprendiz, sem abrir mão de suas peculiaridades (BRASIL, 2016; CURITIBA, 2016c). As competências em leitura e escrita vão, portanto, sendo desenvolvidas pelo aprendiz à medida que ele tem experiências, de maneira explícita e sistemática, com os textos escritos.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba elaborou os Planos Curriculares de Educação do 1º ao 9º ano. Tais Currículos municipais obedecem às propostas de direitos e objetivos, recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica, firmada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2016). Os Currículos da SME, até 2019, apoiam-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016. (BRASIL, 2016; BRASIL, 2018).

Ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes já tenham compreendido o sistema de escrita e dominado as relações entre grafema e fonema. Ademais, espera-se que eles já saibam “Ler, produzir e analisar textos de diferentes gêneros, das diversas esferas sociais, considerando os interlocutores, a finalidade comunicativa, a estrutura textual, bem como o suporte em que é veiculado” (CURITIBA, 2016e, p. 23).

Os conteúdos de Língua Portuguesa até 2019 (CURITIBA, 2016c; CURITIBA, 2016d; CURITIBA, 2016e), relativos à leitura de 3º ao 5º ano, nas escolas municipais de Curitiba, com seus respectivos objetivos e competências, estão apresentados no APÊNDICE 1. Dentre os 20 conteúdos compartilhados pelos Planos Curriculares de Língua Portuguesa, dos 3º, 4º e 5º anos, foram sintetizados, em planilha, aqueles que estão mais intimamente relacionados à habilidade leitora: compreensão e interpretação de textos, coerência e coesão, elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero textual, sinais de acentuação, unidade temática, sequência lógica, ampliação vocabular e sinais de pontuação. As unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades dos componentes curriculares de cada ano podem ser visualizadas no APÊNDICE 1. Além disso, as habilidades relativas à fluência, dos 3º, 4º e 5º anos, são abordadas de forma genérica e da seguinte forma: Lê com fluência textos de média extensão, utilizando conhecimentos sobre a estrutura das palavras, das frases, do tema e do gênero, atribuindo-lhes significado/sentido (CURITIBA, 2016c; CURITIBA, 2016d; CURITIBA, 2016e).

Na Língua Portuguesa, de 3º ao 5º anos, a versão atual da BNCC (BRASIL, 2018, p. 113) traz a habilidade relativa à fluência, na parte dos objetos de

conhecimento (entendidos no documento como conteúdo, conceitos e processos) da seguinte maneira: “(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.” É apenas a partir do 6º ano que ler com expressividade é mencionado no documento, porém apenas com relação à encenação de textos: “(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros).”

## 2.2 COMPREENSÃO LEITORA

### 2.2.1 Visão simples de leitura

O Modelo de Simples de Leitura (MSL) foi originalmente proposto por Gough e Tunmer (1986) e é amplamente utilizado para explicar como se dá a compreensão de textos. Gough e Tunmer (1986), para diferenciar os diversos significados dados para o termo decodificação, defendem que “[...] decodificadores habilidosos é exatamente o leitor que consegue ler palavras isoladas rapidamente, com acurácia, e silenciosamente.”<sup>2</sup> (p. 7, tradução nossa).

O MSL, que é discutido em diversos trabalhos (CORREA; MOUSINHO, 2013; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2015; VIANA; BORGES, 2016), é construído por dois elementos-chave: decodificação (D) – conversão de sinais gráficos em unidades sonoras – leitura de palavras simples independente do contexto; compreensão da linguagem oral (CLO) – extrai sentido do texto – habilidade de compreender desde palavras simples até textos mais extensos. A compreensão da leitura (CL) é o resultado do produto entre a decodificação e a compreensão de linguagem oral, e não o somatório delas:  $CL = D \times CLO$ :

Isso significa que, se um dos componentes (leitura de palavras ou compreensão de linguagem oral) for zero, a habilidade de leitura geral será zero. Assim, se uma criança não consegue ler nenhuma palavra ou se uma criança não possui habilidades de compreensão do idioma, ela não consegue ler. (OAKHILL, CAIN, ELBRO, 2015, p.3, tradução nossa).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> [...] skilled decoder is exactly the reader who can read isolated words quickly, accurately, and silently.

<sup>3</sup> This means that if one of the components (either word reading or language comprehension) is zero, overall reading ability will be zero. Thus, if a child cannot read any words or if a child does not have any language comprehension skills, s/he cannot read.



Ressalta-se que, apesar de ajudar na conceituação de um processo que, na prática, é bastante complexo, o título Modelo de Simples de Leitura (MSL) não quer dizer que o processo de aprendizado da leitura seja simples. Para o domínio do sistema de escrita, o leitor precisa, entre outras coisas, ter **consciência fonológica**: compreender que as letras representam sons, memorizar as relações entre eles e manipular conscientemente fonemas individuais, sílabas, parte das sílabas e palavras (CORREA, MOUSINHO, 2013; KRUSZIELSKI, 2014). Soma-se a isso a capacidade de recuperar rapidamente, da memória de longo prazo, informações fonológicas que permitirão discriminar letras e seus padrões armazenados na mente do leitor. Juntam-se a essa complexidade a consciência fonológica, a **nomeação automatizada rápida** e a **memória de trabalho**. Esta última é responsável pela regulação, armazenamento e processamento das informações verbalmente codificadas. (CORREA, MOUSINHO, 2013, KRUSZIELSKI, 2014).

A FIGURA 1 mostra, de forma esquemática, quais são as habilidades linguístico-cognitivas necessárias para tornar possível o domínio do sistema de escrita. O processo que permite a leitura efetiva de textos impressos é, portanto, bastante complexo. (CORREA, MOUSINHO, 2013; OAKHILL, CAIN, ELBRO, 2015).

FIGURA 1 – ARQUITETURA DA LEITURA



FONTE: A autora (2019), figura adaptada de SCARBOROUGH (2001); BRASIL (2007); OAKHILL, CAIN e ELBRO (2015).

Nos últimos anos, pesquisas sobre o Modelo Simples de Leitura (MSL) tem questionado sobre a possibilidade incluir um terceiro elemento na equação (CL=DxCLO) que possa contribuir para a compreensão de textos. (SILVERMAN, et al, 2013; CAIN, 2015). Silverman et al (2013) estudou o papel da fluência no MSL, em pesquisa realizada com 248 crianças, do quarto ano do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que os dois elementos da MSL (decodificação e compreensão da linguagem oral), sozinhos, não são suficientes para explicar a compreensão da leitura de textos. De acordo com essa mesma pesquisa, a fluência funcionou como uma espécie de mediadora entre a decodificação e a compreensão leitora (PAIGE et al., 2014). A fluência não deve, portanto, ser deixada de lado em avaliações para identificação de problemas de leitura, visto que o “[...] papel da fluência deve ser considerado em como ele modera ou amplia o papel da decodificação na compreensão da leitura.”<sup>4</sup> (SILVERMAN, et al, 2013, p. 129, tradução nossa).

Outro trabalho, intitulado: “Aprendendo a ler: deveríamos manter as coisas simples?”<sup>5</sup> (CAIN, 2015, p. 150, tradução nossa), questiona a necessidade de inclusão de um terceiro componente ao MSL. A autora pesquisou crianças do 1º, 2º e 3º anos do EF (o número de pesquisados variou de 123 a 125 em cada ano) para avaliar a adequação do MSL. Um dado interessante é que a influência de compreensão oral na compreensão leitora aumenta na medida em que o ano escolar também avança, enquanto que a influência da habilidade de decodificação diminui. Cain (2015) responde à pergunta feita no título do seu artigo da seguinte maneira:

De acordo com outras pesquisas, nossos resultados mostram que o desenvolvimento da leitura não é tão simples e nos fornece uma visão mais abrangente do desenvolvimento da leitura inicial. A visão simples deve ser elaborada para incluir mudanças de desenvolvimento em seus subcomponentes, uma visão mais matizada do reconhecimento de palavras e efeitos indiretos do vocabulário. (p. 167, tradução nossa).<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> The role of fluency must be considered in how it tempers or magnifies the role of decoding in reading comprehension.

<sup>5</sup> Learning to read: Should we keep things simple?

<sup>6</sup> In line with other research, our findings show that reading development is not so simple and provide us with a more comprehensive view of early reading development. The simple view should be elaborated to include developmental changes in its subcomponents, a more nuanced view of word recognition, and indirect effects of vocabulary.

Ainda de acordo com Cain (2015), a acurácia, componente de medida da decodificação, muda sua natureza de acordo com a ortografia da língua (se transparente ou opaca)<sup>7</sup> e ao longo de desenvolvimento. Isso é explicado porque a criança, nos anos iniciais, decodifica as palavras de forma mais lenta e comete mais erros. Dessa forma, a acurácia pode ser considerada uma medida suficiente para explicar a variação dentro da amostra. Todavia, depois que a criança já consegue ler facilmente as palavras de forma precisa, a medida de fluência se torna um indicador mais sensível da habilidade de reconhecimento de palavras.

### 2.2.2 Níveis de compreensão de texto

Diversos são os níveis apontados como necessários para a compreensão do texto, bem como inúmeros são os nomes dados a eles. Català (2013), por exemplo, afirma que o material impresso pode ser entendido de maneira superficial (compreensão **literal**); por meio da sintetização das informações mais relevantes (**reorganização**); por intermédio de interpretações com emissão de opiniões e juízos (**compreensão crítica**) e de forma mais profunda (**compreensão inferencial**).

Dentre os níveis de compreensão leitora discutidos por Català et al. (2013), o mais trabalhado em sala de aula é o literal, visto que neste nível as informações solicitadas ao leitor já estão explicitadas no texto. A reorganização e a compreensão crítica exigem mais do leitor, pois a primeira demanda organização e análise do conteúdo e a segunda exige que o leitor faça uso de comparações para emitir opiniões ou juízos. (CATALÀ et al., 2013; RIBEIRO, et al, 2016). As habilidades de classificação, resumo e sínteses das informações do texto são essenciais para esse tipo de compreensão (BARRERA; SANTOS, 2019).

Vale dar uma maior atenção para a habilidade de se fazer inferências porque, segundo alguns autores (SPINILLO; MAHON, 2007; SOARES, EMMERICK. 2013; CAIN; OAKHILL; ELBRO, 2015), ela está intimamente relacionada à compreensão textual. Além disso, a utilização de inferências está estreitamente ligada à atribuição de significados, que são mantidos à medida que o leitor faz uso de uma leitura expressiva (PULIEZI; MALUF, 2014). Isso é explicado porque tal habilidade requer

---

<sup>7</sup> Línguas com ortografia transparente são aquelas em que o grau de correspondência entre letra e som é bastante consistente, e línguas com ortografia opaca são aquelas com graus de correspondência entre letra e som com bastante irregularidade.” (MOTA; FREITAS, 2014).

bastante do leitor, já que ele deverá integrar os seus conhecimentos e experiências com as pistas presentes no texto. Por ser um processo cognitivo de alto nível e que requer do leitor a integração de conhecimentos prévios com as informações fornecidas pelo texto, elas são o ponto central da compreensão (SPINILLO, 2013; BARRERA; SANTOS, 2019). Ainda Mahon e Spinillo (2007) destacam a possibilidade de se classificar as inferências de acordo com a natureza da informação, podendo elas ser inferências intratextuais ou extratextuais. As primeiras formam-se a partir de:

[...] conexões estabelecidas entre palavras, sentenças e proposições, garantindo a continuidade entre os diferentes ciclos de processamento do texto. As inferências extratextuais derivam de uma conexão entre aquilo que está explicitado no texto e o conhecimento de mundo do leitor, sendo acionadas informações prévias contidas na memória de longo prazo. (p. 464).

Um estudo com crianças das 2° e 3° séries (atuais 1° e 2° anos do Ensino Fundamental, respectivamente) sobre a compreensão de textos e tarefa de evocação (reconto das proposições originais do texto), realizado por Salles e Parente (2004), demonstrou que as crianças que realizaram o maior número de inferências e deram mais detalhes no reconto da história foram também as mais fluentes e que melhor compreenderam o texto.

Ainda sobre inferências, Cunningham<sup>8</sup> (1987 apud GIASSON, 1993) elaborou um modelo conceitual para buscar identificá-las e dar a elas limites. Ao ler um texto, as pessoas buscam preencher lacunas deixadas pelo autor. Esses espaços são completados, pelo leitor, levando em consideração as pistas presentes no texto, ou com base em seus conhecimentos sobre o assunto (GIASSON, 1993; SPINILLO; MAHON, 2007; MARCUSCHI, 2008; CAIN; OAKHILL; ELBRO, 2015).

É possível perceber, ao analisar a FIGURA 2, que a compreensão textual pode ser do tipo **literal** (informações explícitas), **inferencial** (informações implícitas) e **criativa** (particular de alguns leitores). Tal compreensão vai depender se as respostas são baseadas no texto ou em esquemas elaborados pelo leitor, que faz uso de seus conhecimentos. É certo que as conclusões tiradas por ele pode ser baseadas unicamente no texto (compreensão literal e inferências de lógica – a resposta está explícita na frase), apoiada exclusivamente nos esquemas/conhecimentos do leitor

---

<sup>8</sup> CUNNINGHAM, J. Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. TIERNEY, P. ANDRES e J. MITCHELL (Eds). **Undestraining Readers' Understanding**. Hillsdale New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 229-255, 1987.

(inferência pragmática - resposta não está no texto, é uma hipótese do leitor) ou tecida em ambas as bases, no texto e em esquemas (GIASSON, 1993).

FIGURA 2 – MODELO CONCEITUAL DE INFERÊNCIAS



FONTE: Baseado em Cunningham (1987) (apud GIASSON, 1993, p. 90).

Cain, Oakhill e Elbro (2015) conceituaram os tipos de inferências baseando-se na noção de indispensabilidade e nas demandas impostas sobre o leitor. A primeira delas é a inferência de **coesão local**. Ela é feita quando o leitor relaciona o significado das palavras e frases do texto com outras também presentes no texto. Essa inferência é sempre necessária e pode ser também classificada como inferência lexical (ligação entre itens lexicais) ou pronominal (ligações entre pronomes e palavras de conteúdo). Há também as inferências de **coerência global** que tornam o texto coerente como um todo. Nesse tipo de inferência, as conexões são feitas entre o modelo mental construído, com base no que foi lido, e as diferentes partes do texto. Nem sempre será necessário fazer uma inferência global porque ela depende vários fatores como a natureza do texto ou do leitor.

Vale ressaltar que a pessoa para quem o texto está sendo lido, o ambiente em que a atividade é realizada e o objetivo para a leitura são elementos que também devem ser levados em consideração (MARCUSCHI, 2008; BECHARA, 2009; NOVAIS, 2017). As inferências de causalidades, por exemplo, têm maior probabilidade de serem feitas do que outros tipos de inferências como as de estado e precisão (SPINILLO; MAHON, 2007). Além disso, os textos narrativos suscitam inferências sobre os motivos ou objetivos dos personagens. E por fim, uma leitura para a aprendizagem demanda mais do leitor do que a busca por uma informação específica.

A compreensão textual é uma atividade participativa entre autor, texto e leitor. O sentido do texto não é dado apenas por um deles, mas por uma “[...] complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Além disso, é preciso haver uma continuidade do texto na mente do leitor, que o fará por meio de elaboração de inferências a partir das informações extratextuais mais salientes do que aquelas presentes no texto. De acordo com Marcuschi (2008), o leitor ao fazer inferências baseando-se no texto e no contexto e não tem à sua disposição as pistas que são dadas pela fala como os gestos, mímicas, escolhas lexicais ou a expressividade (velocidade, entonação, ritmo da fala, intensidade e pausas). Percebe-se que essa atividade é extremamente complexa e a interação autor-texto-leitor depende de vários outros elementos:

O certo é que as inferências são produzidas como aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.* A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo natural. Pode ocorrer que, em dado momento, determinada estratégia seja mais eficaz do que outra para dada operação inferencial (MARCUSCHI, 2008, p. 252-253, grifos do autor).

### 2.2.3 Modelo de Compreensão de Texto Construção-Integração

Para que a criança compreenda o que está lendo, ela precisa realizar diversas atividades de leitura que exigirão dela diferentes habilidades cognitivas. Essas atividades, que trabalham de forma articulada, demandarão do leitor que ela identifique letras, reconheça palavras, dê significado ao que lê. Além do mais, terá que recorrer à sintaxe das frases para a compreensão textual (SALLES; PARENTE, 2004). São bastante complexas as operações executadas simultaneamente, e por não haver espaço suficiente na memória de curto prazo para processar o texto em sua totalidade, o leitor procura resumir as informações mais relevantes do texto.

Os processos ligados à compreensão de textos acontecem por meio de ciclos/níveis que vão se desenvolvendo durante o curso da leitura (SALLES; PARENTE, 2004). Como os ciclos/ níveis seguintes modificam os primeiros, o texto é construído gradualmente pelo leitor ao utilizar as representações que vão sendo alteradas à medida que os ciclos/níveis avançam. Além disso, os textos construídos



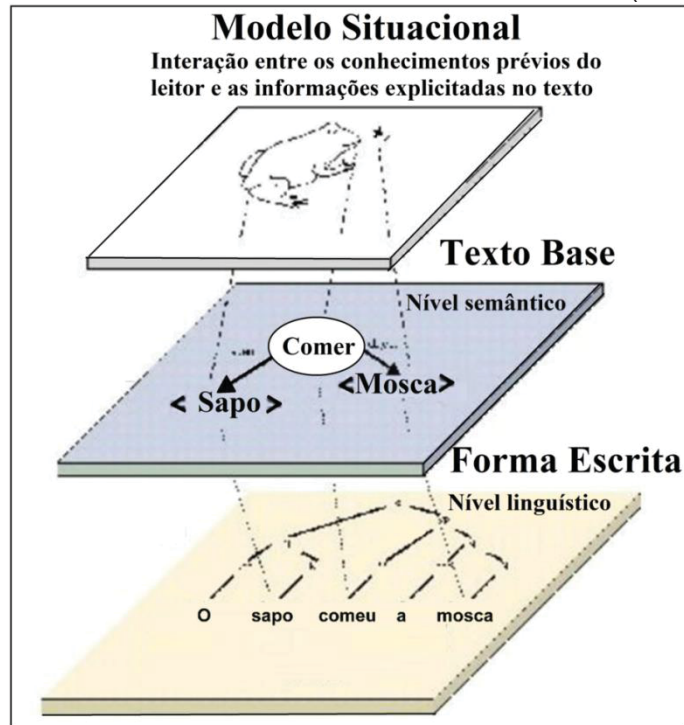
também serão diferentes de indivíduo para indivíduo porque as representações do leitor dependem das experiências anteriores que estão guardadas na memória episódica. (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; SALLES; PARENTE, 2002).

O Modelo de Construção-Integração de Kintsch e Van Dijk (1978), revisado por Kintsch (1988), além de dar importância às habilidades cognitivas necessárias para compreender um texto, também considera o papel ativo do leitor durante a prática de leitura. Durante a evolução de tais ciclos/níveis, são retiradas proposições do texto cujas estruturas mais gerais de significados são chamadas de macroestrutura (seus aspectos fundamentais são as unidades denominadas macroproposições). As ideias mais importantes e essenciais do texto que trarão o sentido geral do que está sendo lido, encontram-se na macroestrutura. As macroproposições envolvem os tópicos globais e suas inter-relações. Elas são as informações guardadas na memória episódica (relacionada a eventos com datas) que também vão se entrelaçando aos itens das etapas finais. (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; SALLES, PARENTE, 2002; SALLES, PARENTE, 2004; WANG; ALAHAKOON; DE Silva (2018). Já os detalhes menos relevantes do texto são conhecidos como microestruturas. Elas estão relacionadas ao conteúdo semântico local e suas unidades essenciais são chamadas de microproposições. Tanto as macroproposições como as microproposições pertencem ao nível da análise semântica.

Além das Macro e Microproposições, os processos de compreensão envolvem a construção da base textual (articulações entre Macro e Microproposições), que não ultrapassa o significado pretendido pelo texto, e um modelo situacional (representação diagramática mental da situação trazida pelo texto). A FIGURA 3 demonstra como se dá a representação da compreensão do texto de forma profunda. Para isso, faz-se necessário que diferentes níveis hierárquicos de processamento da informação textual entrem em ação: **linguístico** (responsável por atribuir às palavras seus papéis gramaticais em frases ou sentenças), **análise semântica** (combinação de significados das palavras no texto), base **textual** (relativa às informações explícitas no texto) e criação de um **modelo situacional** (construído por meio da interação entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações explicitadas do texto) (KRUSZIELSKI, 2014). Destaca-se ainda que “[...] a situação não se restringe ao domínio verbal. Com frequência, ela envolve imagens, emoções e experiências pessoais.” (KINTSCH; RAWSON, 2005, p. 229).



FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO MENTAL MULTICAMADA E MULTIDIMENSIONAL DA COMPREENSÃO DE TEXTO DE KINTSCH E VAN DIJK (1978).



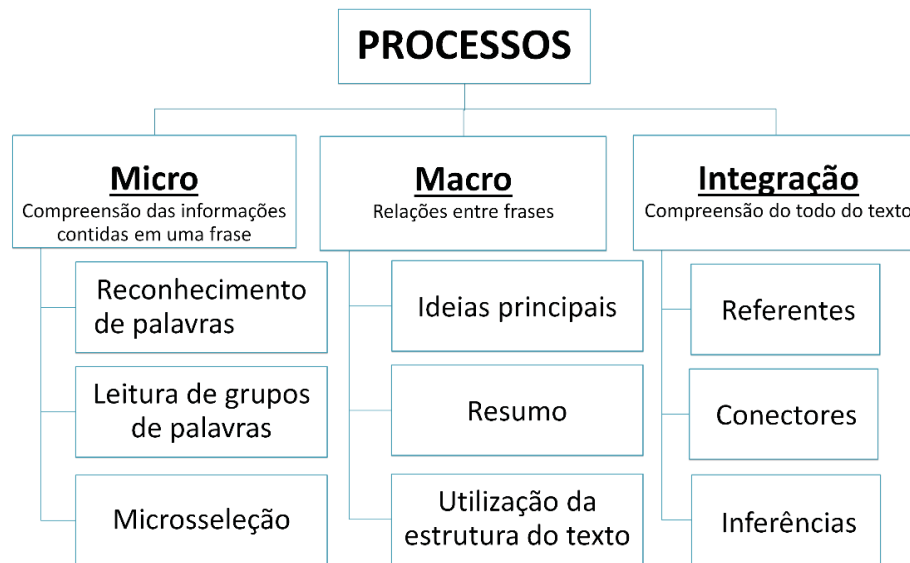
FONTE: Adaptada de Wang, Alahakoon e De Silva (2018).

O que permite o leitor compreender o conteúdo de um texto é a organização hierárquica das interações entre: a) competência linguística – processamento das palavras e a atribuição correta dos papéis desempenhados por elas nas frases; b) conhecimento prévio – saberes fundamentais para a aprendizagem novos conhecimentos e c) observação da semântica – significado das palavras dentro dos limites permitidos pelo texto. Tal organização é estruturada por meio de proposições explícitas (macro e micro) que ajudam o leitor a construir um texto base que servirá para a elaboração de um modelo situacional do que foi exposto na página impressa. Reforça-se que é necessário também que o leitor realize diversas inferências que permitirão que ele vá além das informações explícitas e pretendidas no texto para chegar a uma compreensão mais aprofundada do mesmo. (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; SALLES, PARENTE, 2002; KINTSCH; RAWSON, 2005). Em suma, para se compreender o texto é necessário que se construa um modelo mental da situação sobre a qual o texto fala. (KINTSCH; VAN DIJK, 1978).

#### 2.2.4 Modelo Conceitual de Giasson

Baseando-se nas categorias de processo de leitura de Irwin (1986) e no Modelo de Compreensão-Integração (KINTSCH; DIJK, 1978), Giasson (1993), em seu livro “*A compreensão da leitura*”, discutiu os três processos necessários para que haja a compreensão de texto: Microprocessos, Macroprocessos e Processos de Integração, conforme mostra a FIGURA 4, a seguir.

FIGURA 4 – MODELO DE COMPREENSÃO DE TEXTO



FONTE: Autora (2020)

A compreensão da leitura é obtida quando o leitor consegue agrupar significativamente as palavras quando lê o texto. Giasson (1993) defende que as informações presentes em uma frase podem ser interpretadas por meio de **Microprocessos** que utilizam três habilidades fundamentais: reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e microssseleção. Há também os **Macroprocessos** que são encarregados de dar sentido ao texto como um todo. Isso é feito por meio da utilização de estratégias, de resumo e das ideias principais. Por fim, os **Processos Integração** são aqueles responsáveis por estabelecer relações entre as frases. Isso é feito por meio da coesão textual (referentes e conectores) e da inferência.

#### 2.3.4.1 Microprocessos

O **reconhecimento de palavras**, habilidade pertencente ao Microprocesso, pode ocorrer em três categorias: a) palavras que são conhecidas oralmente, mas não na escrita (leitores inexperientes); b) palavras conhecidas oralmente e na escrita (frequentes em textos) e c) aquelas desconhecidas em ambas as formas, oral e escrita (palavras que podem ser atribuídas sentido a partir do contexto). É evidente que a reconhecimento de palavras (utilização do contexto, de traços fornecidos pela sintaxe ou por ilustrações para a identificação das palavras) não é o mesmo que decodificação (correspondência letra-som e sílabas para pronunciar uma palavra). Afinal, “[...] a decodificação é, por tanto, uma **intermediária** no reconhecimento de palavras. O reconhecimento é o fim a ser atingido e a decodificação um meio para lá chegar.” (GIASSON, 1993, p. 62, grifo do autor).

Para que a leitura ocorra sem esforço e com fluidez, exige-se que se agrupem **significativamente** as palavras. O leitor desenvolve, gradualmente, essa habilidade de agrupamento à medida que ele participa ativamente de atividades de leitura, o que permite a leitura de grupos cada vez mais extensos. E para que isso aconteça as informações retiradas do texto precisam ser armazenadas na memória de curto prazo, que tem a capacidade de gravar entre quatro ou cinco elementos/palavras por vez. (GIASSON, 1993). Por último, a decisão que o leitor faz sobre qual informação ou ideia principal da frase ele manterá na memória de curto prazo é função da **microssелеção**. Esta depende do reconhecimento imediato de palavras e das informações consideradas importantes no conjunto do texto (macroprocessos).

#### 2.3.4.2 Macroprocessos

Nem todas as informações contidas no texto possuem o mesmo grau de importância. Cabe, portanto, à **ideia principal** (informação mais relevante) – que não é o mesmo que assunto (do que trata o texto ou parágrafo) – o papel de destaque. Além disso, a ênfase dada a uma determinada informação do texto não dependerá apenas do autor (informações textualmente importantes), mas também do leitor que poderá hierarquizar as informações do texto, dependendo do seu ponto de vista do que é contextualmente importante (KINTSCH; DIJK, 1978; GIASSON, 1993). Igualmente, a ideia principal pode também variar de acordo com os tipos dos textos.

O texto narrativo, por exemplo, ressalta a interpretação dos acontecimentos; um texto informativo evidencia regras, generalizações ou conceitos.

Para a compreensão adequada do texto, é necessário que ele seja reescrito pelo leitor por meio de uma representação global do texto, isto é, a construção de um **resumo** (GIASSON, 1993). Ao fazer adaptações, o leitor reconstrói o texto utilizando estratégias como: destaque de informações essenciais (conservação da equivalência informativa); redução de alguns componentes como o número de palavras, as informações secundárias e as redundantes (economia de meios); adequações ao público que lerá o texto e adaptação a uma nova situação de comunicação (GIASSON, 1993).

O outro elemento pertencente ao Macroprocesso é a **utilização de estrutura do texto**, ou seja, valer-se de como ideias se organizam no texto para compreendê-lo. A maioria das narrativas, por exemplo, apresentam a seguinte estrutura: exposição, acontecimento desencadeador, complicação, resolução, desfecho e, no caso das fábulas, moral. Giasson (1993) enfatiza que o conhecimento da estrutura da narrativa tem relação íntima com a compreensão dos textos dessa tipologia e, como tal, seria razoável que tais estruturas fossem ensinadas explicitamente em sala de aula para uma melhor compreensão textual. Dito isso, “É essencial não confundir os fins e os meios: o conhecimento da estrutura da narrativa é um meio para compreender melhor um texto narrativo, não poder ser um fim em si” (GIASSON, 1993, p. 141).

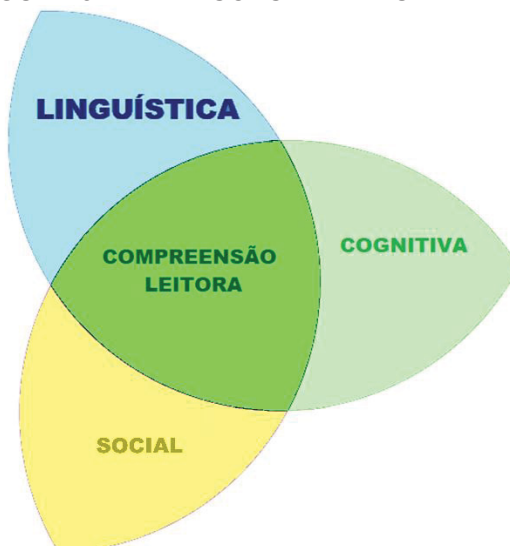
#### 2.3.4.3 Processos de integração

Para estabelecer relações entre as frases ou proposições contidas no texto, o autor faz uso de determinados elementos cuja função é indicar: a) coesão – marcas explicadas entre as frases e o conjunto do texto (**conectores**: locais e globais e **referentes**: pronomes ou formas com valor de pronomes); b) itens que levam o leitor a **inferir** o significado do texto. (GIASSON, 1993). Ressalta-se que o uso de inferências demanda do leitor a extrapolação das informações explícitas no texto, mas que deve estar dentro dos limites de interpretação autorizada pelo texto. (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; SALLES, PARENTE, 2002; KINTSCH; RAWSON, 2005; SPINILLO; MAHON, 2007).

## 2.2.5 DIMENSÕES DA LEITURA: COGNITIVA, LINGUÍSTICA E SOCIAL

Conforme mostra a FIGURA 5, a compreensão textual não acontece no vácuo: ela é construída pela interação de dimensões indissociáveis e necessárias para a construção de sentidos – dimensão cognitiva, linguística e social (SPINILLO, 2013).

FIGURA 5 – DIMENSÕES DA LEITURA



FONTE: Autora (2020)

### 2.3.5.1 Cognitiva

Para a aprendizagem das diversas habilidades, incluindo a da leitura, é preciso que as informações sejam processadas na mente do leitor como na sequência a seguir: a) inserir informações na memória (codificação); b) retê-las (armazenar); retirá-las de onde foram guardadas (resgate). (SANTROCK, 2010). Tais processos só acontecem devido ao trabalho da **memória**, que é uma atividade que faz parte da dimensão cognitiva do indivíduo.

No que diz respeito ao texto, a retenção das informações intertextuais e a integração delas com outras antigas é uma atividade que depende da memória de trabalho, que tem capacidade limitada em manter as informações ativas por um período longo de tempo (SPINILLO, 2013). Essa memória é que permite ao leitor estabelecer inferências e construir um modelo mental do texto, por exemplo. Todavia, ela não é o único elemento pertencente à dimensão cognitiva que permite a compreensão do texto. Há também a memória de longo prazo, com capacidade de armazenamento significativa. Ela torna viável que as experiências do leitor e seus

conhecimentos linguísticos sejam acionados durante a leitura. A esse respeito, Spinillo (2013) acrescenta:

Não se pode negar que a de longo prazo desempenha papel importante na compreensão de textos, pois leva para a situação da leitura parte da história de vida do leitor, como mencionado, e é essa história que gera a multiplicidade de sentidos, uma vez que diferentes leitores podem atribuir múltiplos sentidos a um mesmo texto. (p. 178).

Além da memória de trabalho e de longo prazo, outros elementos, pertencentes à dimensão cognitiva, desempenham papéis importantíssimos para a construção de significados. O **monitoramento**, responsável pela consciência da própria compreensão do leitor torna possível que ele identifique as inconsistências no texto (internas ou externas). Ao monitorar sua compreensão, o leitor torna-se capaz de criar mecanismos que o auxiliam a solucionar os problemas encontrados. (SPINILLO, 2013).

As **inferências**, elementos presentes no Modelo Construção-Integração de Kintsch (1988) e no Modelo Conceitual de Inferências de Giasson (1993), auxiliam o indivíduo a compreender o que leu, sem depender exclusivamente das informações explicitadas no texto. Ao inferir as lacunas deixadas pelo autor, o leitor estabelece relações entre o que está escrito no texto e seu conhecimento de mundo. (SPINILLO, 2013).

### 2. 3.5.2 Linguística

Pertencem à **dimensão linguística** os conhecimentos a respeito da língua e de sua estrutura, forma e vocábulos. Cabem também a essa dimensão as relações semânticas (sentido dado às palavras e frases dentro de um contexto), sintáticas (maneira como as palavras se organizam dentro das orações e conhecimento dos papéis, padrões e estruturas) e pragmáticas (uso comunicativo da língua em contexto extralinguístico). A capacidade de atribuir significado às palavras depende das habilidades decodificação e do reconhecimento de palavras, que são habilidades manifestas no nível da palavra.

As dificuldades, no nível da palavra, fazem com que haja sobrecarga na memória de trabalho. Consequentemente, prejudica-se a integração das informações presentes nas palavras, frases e sentenças. Isso afeta diretamente a capacidade de o leitor utilizar as informações explícitas do texto e relacioná-las com os

conhecimentos prévios para estabelecer inferências (SPINILLO, 2013). Soma-se a isso, o vocabulário (preditor da compreensão de textos) que está intimamente relacionado ao conhecimento linguístico e ao conhecimento prévio do leitor.

Ambientes estimulantes de aprendizagem, turmas pequenas, infraestrutura e recursos educacionais adequados, dentre outros fatores, são responsáveis pelo melhor desempenho de estudantes de escolas particulares brasileiras (OCDE, 2015). Tal fato reforça o valor de oferecer a todas as oportunidades de desenvolver habilidades de leitura (MORAIS, MILK, KOLINSKY, 2013).

Por fim, a habilidade de compreensão textual pode ser revelada nos níveis da sentença e do texto. No primeiro, os indivíduos fazem uso da sintaxe, da semântica e das regras gramaticais em geral para dar sentido às sentenças. No segundo, eles têm consciência da estrutura do texto e de como ele se organiza (GIASSON, 1993; SPINILLO, 2013).

### 2. 3.5.3 Social

Os leitores trazem para o texto uma bagagem sociocultural contendo características pessoais, subjetividades, expectativas, objetivos e experiências ou conhecimentos prévios. Isso permite que eles interajam com o texto e contribui para que atribuam significado a ele. Como cada indivíduo carrega consigo essas particularidades, é plausível que haja variação entre a interpretação de textos. (SPINILLO, 2013).

Vale ressaltar que, do ponto de vista da relação pessoa-ambiente, há a perspectiva contextual. Esse olhar valoriza aspectos históricos, sociais, culturais e relacionais, defendendo a centralidade da família no sistema social. Como exemplo, Bronfenbrenner afirma que a família “[...] constitui o coração do sistema social.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 277). Desse modo, as interações que ocorrem no contexto familiar podem figurar como importante contribuição para as competências de leitura e de compreensão de textos orais e escritos.

De acordo com Moraes, Leite e Kolinsky (2013) aqueles que possuem um léxico pobre, também têm maiores chances de atribuir significados equivocados ao texto. Crianças que pertencem a um ambiente sociocultural desfavorável tendem a ter um menor vocabulário se comparadas com meios mais favorável. Além disso, os ambientes socioculturais podem dificultar ou possibilitar a compreensão de textos. É



possível que o ambiente sociocultural não estimulante, com pouco material escrito, prejudique a reflexão do aluno sobre as habilidades de comunicação (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Eles explicam que esse déficit se dá pelo seguinte motivo:

A leitura é um poderoso instrumento de enriquecimento do vocabulário. Como a criança de meio sociocultural favorecido adquire mais rapidamente do que a outra as competências necessárias para aprender a identificar as palavras escritas, ela vai ler melhor, vai praticar mais a leitura, e, por conseguinte, a lacuna entre as duas vai ser cada vez maior. (p. 19).

O meio social pode impulsionar ou desacelerar o aprendizado da leitura de textos. Moraes, Leite e Kolinsky (2013) defendem que alguns componentes da habilidade leitora, como a consciência fonológica, sofrem influência do nível socioeconômico. Estudos têm demonstrado também que aspectos individuais das crianças, como o nível socioeconômico de sua família de origem e nível de instrução dos pais, podem impactar o desenvolvimento de competências associadas à leitura (NEUMAN; DICKINSON, 2011).

A esse respeito, Noble et al (2006) pesquisaram 38 crianças de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de sete a 11 anos de idade, de diversos status socioeconômicos e seus pais ou responsáveis. O método utilizado pelos pesquisadores foi a ressonância magnética funcional para demonstrar a relação entre a atividade cerebral relacionada à leitura e as habilidades de linguagem fonológica de crianças e com os pais utilizaram um questionário que versava sobre o histórico médico e psiquiátrico da criança, educação, ocupação e níveis de renda dos pais. Eles encontraram os seguintes resultados:

Especificamente, nos níveis socioeconômicos mais baixos, as diferenças individuais na habilidade resultam em grandes diferenças na ativação cerebral. Em contraste, à medida que o status socioeconômico aumenta, essa relação entre habilidade de linguagem fonológica e ativação é atenuada. Assim, fatores de fundo socioeconômicos são capazes de modular as relações de comportamento cerebral na leitura, indicando que as influências cognitivas, sociais e neurobiológicas no desenvolvimento da leitura estão fundamentalmente entrelaçadas. (p. 642, tradução nossa).<sup>9</sup>

---

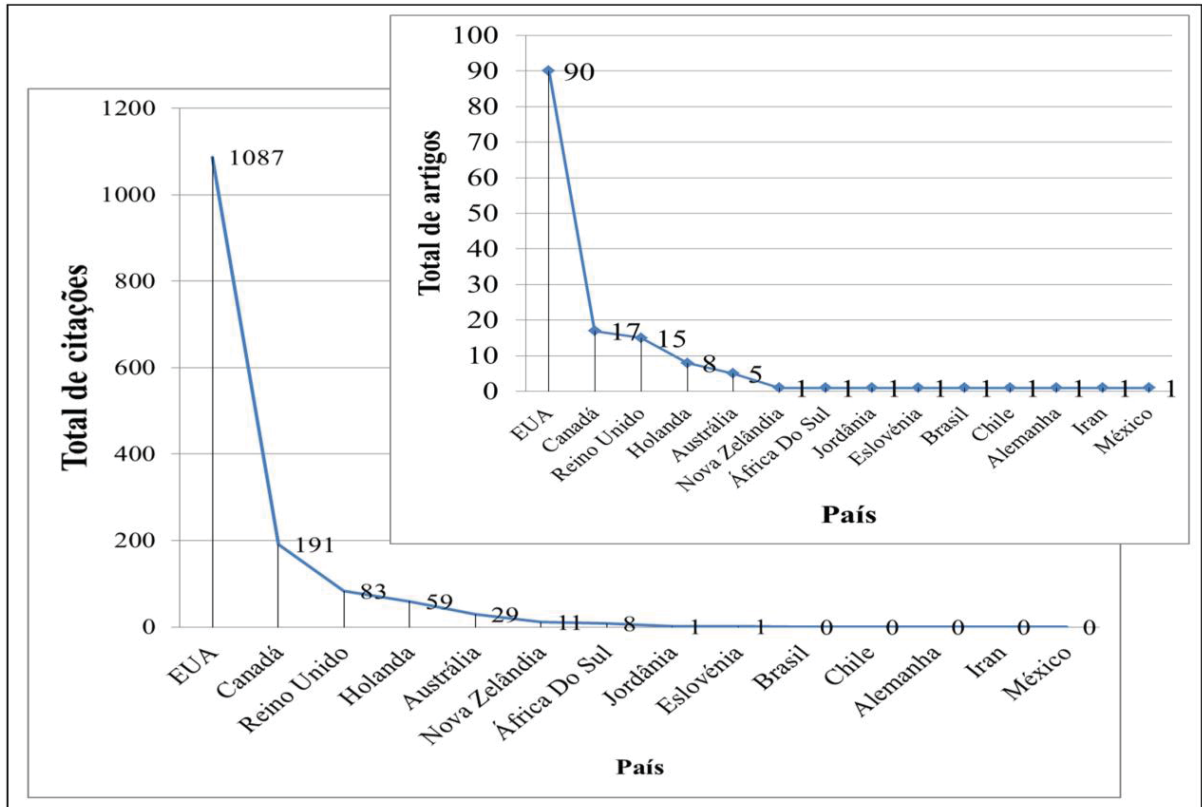
<sup>9</sup> Specifically, at lower socioeconomic levels, individual differences in skill result in large differences in brain activation. In contrast, as SES increases, this relationship between phonological language skill and activation is attenuated. Socioeconomic background factors are thus found to modulate brain-behavior relationships in reading, indicating that cognitive, social, and neurobiological influences on reading development are fundamentally intertwined.

Pesquisas brasileiras também buscaram saber se crianças provenientes de nível socioeconômico (NSE) baixo tendem a apresentar maiores dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita, quando comparadas com crianças de NSE mais alto. Pascon, Costa e Berretin (2016) pesquisaram 13 crianças dos sete aos 13 anos de idade. Apenas uma delas ficou dentro da média no nível de vocabulário receptivo. As outras 12 apresentaram níveis abaixo do esperado. Da maneira similar, Moretti, Kuroishi e Mandra (2017) pesquisaram crianças entre três e cinco anos de idade, com desenvolvimento típico de linguagem, para compreender a relação entre o desempenho em prova de vocabulário emissivo e receptivo, a idade e o NSE. Concluiu-se que o desempenho nas provas de vocabulário emissivo e receptivo do grupo estudado pode ter sido influenciado pelas variáveis idade e nível socioeconômico. É possível, portanto, que o meio sociocultural não estimulante e com pouco material escrito desfavoreça a reflexão do estudante sobre a estrutura fonológica da fala. Isso reforça a relevância de se dar a assistência necessária aos indivíduos que não tiveram as condições apropriadas para desenvolverem habilidades de leitura como a decodificação. MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

### 2.3 PRÁTICAS DE LEITURA FAMILIAR

Na FIGURA 6, é possível observar o resultado de pesquisa realizada na plataforma referencial de citações científicas *Web of Science*, com o descritor “*Family Literacy*”, que retornou da busca 153 artigos, entre o período de 1984 a 2020. As pesquisas norte-americanas tiveram 90 artigos publicados, cujos resultados foram citados 1087 vezes. Número de citações mais de cinco vezes maior do que as das pesquisas canadenses (191), mais de 13 vezes maior que as do Reino Unido (83). Países como o Brasil, Chile, Alemanha, Iran e México, apesar de terem, cada um, um artigo referenciado na *Web of Science*, nenhuma publicação foi citada. O artigo mais citado foi escrito por Morrow e Young (1994), com 52 citações, e o único artigo brasileiro, na plataforma, pertence às pesquisadoras Santos et al. (2014), que é trabalho sem acesso aberto. Esse resultado demonstra, portanto, uma lacuna de publicações brasileira em bases de dados.

FIGURA 6 – NÚMERO DE CITAÇÕES POR PAÍS DE TRABALHOS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA FAMILIARES



FONTE: Web of Science (2020).

O processo de aprendizagem de conhecimento das crianças, jovens e adultos não é derivado apenas de experiências diretas com o material impresso, mas é baseado no ambiente biopsicossocial e em interpretações fornecidas por outros. O desenvolvimento mental do indivíduo, incluindo o desenvolvimento das habilidades de leitura, não se origina diretamente de interações sociais numa relação de causa e efeito, mas de uma interdependência entre os processos sociais e individuais de aprendizagem e desenvolvimento. (SAMEROFF, 2010; MELO; VEIGA, 2013).

O processo de aprendizagem envolve também outros fatores como a escolaridade dos pais, os profissionais que trabalham com os estudantes, o método utilizado, etc. De acordo com Vygotsky (2014), no que concerne ao ambiente de aprendizagem, desde muito cedo, na criação de significados/conceitos da criança os seus repertórios são ampliados na interação com o adulto. Esses conceitos podem ser espontâneos (desenvolvidos por meio da experiência pessoal) e científicos (desenvolvidos através de ações pedagógicas). O autor defende ainda que, no aprendizado verbal, a criança assimila os significados convencionais concretos das palavras, imitando a linguagem do adulto.

Resumidamente, a criança não cria sua língua, mas assimila o idioma final dos adultos ao seu redor. Com isso está dito tudo. Isso também inclui que a criança não cria as palavras complexas correspondentes ao próprio significado, mas as encontra preparadas, classificadas com a ajuda de palavras e denominações gerais. (VYGOTSKY, 2014. p. 149, tradução nossa).<sup>10</sup>

Considerando que o suporte dos pais/responsáveis funciona como fonte de aquisição de novos conhecimentos e impacta significativamente na proficiência leitora de crianças, é interessante investigar as interações que ocorrem nos ambientes familiares que utilizam materiais educativos impressos, já que eles funcionam como incentivadores de prática de leitura. Diversas pesquisas demonstram haver um impacto positivo na habilidade leitora de crianças quando seus cuidadores assumem o papel de mediadores e participam ativamente no cotidiano escolar das crianças. (MARTURANO, 2006; ENRICONE; SALLES, 2011, MONTEIRO; SANTOS, 2013).

Monteiro e Santos (2013) realizaram um estudo comparativo, utilizando o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar<sup>11</sup>, de Marturano, Ferreira e D'avila-Bacarji (2005), sobre recursos familiares e sua relação com o desempenho de leitura de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino fundamental de escolas públicas e particulares. As autoras concluíram que a compreensão de leitura foi maior nos grupos que apresentaram mais recursos e suporte familiares e maior interação. Em outro estudo similar, Enricone e Salles (2011), utilizando o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar, de Marturano (2006), realizaram pesquisa, com 29 famílias, para analisar a relação entre fatores psicossociais familiares e o desempenho em leitura e escrita de crianças de 2º série Ensino Fundamental (atualmente 3º ano). Os resultados sugerem que as crianças com dificuldade de leitura e escrita apresentaram um número menor de experiências com atividades de leitura e menos estímulos advindos da família

---

<sup>10</sup> Dicho brevemente, el niño no crea su lenguaje, sino que asimila el lenguaje acabado de los adultos que le rodean. Con esto está dicho todo. Eso incluye también que el niño no crea por sí mismo las palabras del complejo correspondientes al significado, sino que las encuentra preparadas, clasificadas con ayuda de vocablos y denominaciones generales. Gracias a ello, los complejos del niño coinciden con los de los adultos y surge el pseudoconcepto, el concepto-complejo.

<sup>11</sup> Aspectos referentes a dados demográficos da família, organização do ambiente físico e disponibilidade de materiais educacionais, condições e características de desenvolvimento das crianças (linguagem, desenvolvimento psicomotor, relações interpessoais), história de vida escolar, forma de acompanhamento familiar da aprendizagem e práticas educativas familiares foram investigados com os familiares dos dois grupos de crianças (competentes e com dificuldade de leitura e escrita). (ENRICONE; SALLES, 2011, p. 202).

como ouvir a criança ler, estimular a leitura da criança e envolver-se nos trabalhos escolares.

Com base em dados científicos e percebendo o importante papel que a leitura familiar tem na alfabetização das crianças e do impacto positivo que essa interação criança/família causa nos resultados de testes internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2019c), lançou o programa “Conta pra Mim”. O programa busca dar apoio aqueles que trabalham com alfabetização na primeira infância ao fornecer um guia de orientações e uma série de vídeos para instruir as famílias (BRASIL, 2019c).

## 2.4 FLUÊNCIA DE LEITURA

Fluência, isto é, rapidez de leitura, habilidade bem desenvolvidas de reconhecimento de palavra e elementos da prosódia (ritmo, intensidade e entonação), que compõem a musicalidade do discurso, é o elemento essencial para compreensão de textos. Todavia, apesar de ser reconhecida como componente básico do desenvolvimento da leitura proficiente, a fluência tem sido deixada de lado durante as aulas enquanto elemento que auxilia no desenvolvimento dessa capacidade. (NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000).

A mudança na concepção sobre a importância da fluência no aprendizado de leitura e a preocupação com essa temática surgiram, em parte, devido aos resultados de pesquisas que demonstram que as crianças, de um modo geral, não estavam se tornando leitores fluentes (NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000). O outro dado que influenciou essa mudança de direção foram os resultados indicativos da íntima relação existente entre fluência e compreensão leitora. Pesquisas destacaram que a falta de compreensão de textos de leitores não fluentes poderia ser produto da dificuldade deles em extrair sentido daquilo que estava sendo lido. (NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000).

Apenas em 2019, no documento de Política Nacional de Alfabetização, o Governo Federal brasileiro contemplou a fluência de leitura, dentre os seis componentes essenciais para a alfabetização (BRASIL, 2019a). Os componentes são: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d)

desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos e f) produção de escrita. Além de contemplar os componentes, o Decreto de nº 9.765, publicado em 11 de abril de 2019, explicita os conceitos presentes no documento: I) alfabetização – ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; II) analfabetismo absoluto – condição daquele que não sabe ler nem escrever; III) analfabetismo funcional – condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IV) consciência fonêmica – conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V) instrução fônica sistemática – ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; VI) fluência em leitura oral – capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; VII) literacia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII) literacia familiar – conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX) literacia emergente – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X) numeracia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; XI) educação não formal – designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

Diversas são as abordagens que concordam que a fluência é desenvolvida por intermédio da prática de leitura, mas não há ainda concordância entre os estudiosos sobre quais delas são mais efetivas. Há abordagens que dizem que a leitura é potencializada pela análise de trechos de textos sob orientação ou supervisão de professores, colegas de classe, pais ou pesquisadores e pelo *feedback*. Outras defendem a independência do estudante, a autonomia na escolha de materiais e a quantidade de leitura a ser realizada. Esta última enfatiza também que, para se desenvolver habilidades de leitura, será suficiente apenas que o estudante leia com certa frequência, como forma de lazer, sem avaliações de compreensão e com o mínimo de orientação/supervisão. (NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000).

É possível verificar que a leitura é fluente em estudantes que tiveram mais oportunidades de desenvolver uma melhor compreensão textual, e que leitores

experientes têm mais facilidade de entender o que estão lendo porque demoram menos tempo e empreendem pouco esforço para retomar as informações lidas recentemente (CAIN; OAKHILL; ELBRO, 2015). Isso não acontece com os leitores inábeis, uma vez que eles focam demasiadamente na sentença e passam um tempo considerável tentando decodificar uma palavra de cada vez (MACGUINNESS, 2006). Entretanto, não basta que as informações textuais e extratextuais sejam acessadas com pouco esforço e atenção reduzida: é preciso que seja automática, isto é, que inclua comportamentos de aprendizagem que exigem a experiência leitora prévia.

[...] a fluência da leitura oral representa um desempenho complicado e multifacetado, que implica, por exemplo, a habilidade perceptiva de um leitor em traduzir automaticamente letras em representações sonoras coerentes, unir esses componentes sonoros em conjuntos reconhecíveis e acessar automaticamente representações lexicais, processando conexões significativas dentro e entre sentenças, relacionando o significado do texto a informações anteriores e fazendo inferências para fornecer as informações ausentes. Ou seja, como um indivíduo traduz texto para o idioma falado, ele ou ela coordena rapidamente essas habilidades de maneira aparentemente sem esforço, e como a fluência da leitura oral reflete essa orquestração complexa, pode ser usada de maneira elegante e confiável para caracterizar a leitura habilidosa. (FUCHS (2001, p. 240, tradução nossa).<sup>12</sup>

Há mais consensos entre pesquisadores do que desacordos quanto à relação existente entre os elementos da fluência de leitura (velocidade, precisão e prosódia) e o desempenho em compreensão de textos. As divergências aparecem mais no que diz respeito à direção e ao grau de significância desse impacto do que na presença ou não de uma relação entre elas. Jenkins et al. (2003), por exemplo, focaram o processamento semântico em seus estudos com 85 crianças no 4º ano do Ensino Fundamental. Os autores defendem que é a compreensão que facilita a fluência do leitor, especialmente daqueles com alta habilidade leitora, enquanto o desenvolvimento da fluência e compreensão são limitados pela pouca habilidade de reconhecimento de palavras.

No grupo de pesquisadores que defendem a fluência como preditora da compreensão de leitura, podem ser citados os trabalhos de Basaran (2013) e Paige

---

<sup>12</sup> Our proposition is that oral reading fluency represents a complicated, multifaceted performance that entails, for example, a reader's perceptual skill at automatically translating letters into coherent sound representations, unitizing those sound components into recognizable wholes and automatically accessing lexical representations, processing meaningful connections within and between sentences, relating text meaning to prior information, and making inferences to supply missing information. That is, as an individual translates text into spoken language, he or she quickly coordinates these skills in an obligatory and seemingly effortless manner, and because oral reading fluency reflects this complex orchestration, it can be used in an elegant and reliable way to characterize reading expertise.



et al. (2014). O primeiro pesquisador estudou os hábitos de leitura de 90 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental e os correlacionou com o desempenho em compreensão de textos. Basaram (2013) concluiu que a leitura fluente é um indicador de compreensão. Segundo ele, os três componentes (velocidade, precisão e prosódia) influenciam a compreensão de texto, sendo a prosódia a que melhor se correlacionou com a compreensão de textos e a velocidade que menos interferiu na compreensão. Da mesma forma, Paige et al. (2014), que pesquisaram 108 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, concluíram que o leitor que possui prosódia adequada apresenta vantagens no processo de compreensão de textos. Além disso, embora com pouca relação significativa, Martins e Capellini (2014), que pesquisaram estudantes do Ensino Fundamental (32 crianças do 3º ano, 28 crianças do 4º ano e 37 crianças do 5º ano), afirmam haver relação entre fluência de leitura e o desempenho em compreensão leitora, ainda que as pausas realizadas pelas crianças pesquisadas durante a leitura não tenham demonstrado diferenças estatisticamente significativas.

Há ainda estudos que afirmam haver uma relação bidirecional entre a compreensão de textos e componentes da fluência. Klauda e Guthrie (2008), por exemplo, estudaram 278 crianças no 5º ano. Seus resultados demonstraram que, no nível sintático, a fluência de leitura se relacionava com desempenho em teste padronizado de compreensão de leitura, incluindo habilidades de inferenciais e de conhecimentos prévios. O estudo também demonstrou que o reconhecimento automatizado de palavras se relacionava com o processamento sintático. Da mesma forma, Veenendaal et al. (2016), que realizou estudo longitudinal, do 4º ao 6º anos de escolaridade, com 99 crianças holandesas, afirmam que há um impacto bidirecional entre um dos componentes da fluência (prosódia) e a compreensão de textos, mas vai depender do nível de escolaridade da criança.

Em diferentes estudos, a fluência de leitura tem sido destacada como o principal parâmetro de avaliação da competência leitora no início do aprendizado e a dificuldade em tirar sentido dos textos pode estar relacionada à pouca fluência do leitor. De acordo com o relatório do Painel de Leitura Nacional dos Estados Unidos – *National Reading Panel/NRP* (NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000), para que o significado de um texto seja o foco da atenção do leitor, é preciso que ele deixe livre seus recursos cognitivos. Assim, o leitor precisa reconhecer rapidamente não apenas palavras isoladas, mas também grupos

de palavras para formar unidades gramaticais significativas para interpretação correta do enunciado.

Diferentes fatores, para além da escolaridade do estudante, cooperam para a interpretação adequada de textos. É possível que, isoladamente, eles não tenham o mesmo efeito do que quando considerados juntos. Em estudo com 60 crianças de 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental, da rede pública do município de São Paulo, a escolaridade, que é diversas vezes indicada como fator importante para a compreensão do material impresso, não garantiu a compreensão de textos. É o que demonstrou Nascimento et al. (2011):

Assim, de maneira geral, pode-se dizer que a escolaridade não necessariamente facilitou a progressão dos mecanismos de compreensão das crianças que apresentaram dificuldades de leitura e escrita, ao contrário do que se observou em relação às capacidades de decodificação. Mais restritamente, foram observadas fracas correlações entre o número de respostas corretas às questões de múltipla escolha e a taxa e acurácia na leitura de texto. (p. 341).

Outro fator que prejudica uma leitura fluente e consequentemente a compreensão de textos por estudantes mais jovens são os erros cometidos por eles durante a atividade. Isso pode afetar o desempenho dos estudantes durante os anos subsequentes de escolarização. A partir do momento em que os estudantes superam essas dificuldades, a fluência (leitura rápida, decodificação precisa e prosódia adequada – acento, entonação e ritmo) é percebida e automaticamente acontece o desenvolvimento da compreensão leitora (NASCIMENTO, et al., 2011). Como a fluência de leitura é uma habilidade que engloba três elementos (precisão, velocidade e prosódia), para que se avance no conhecimento relativo à influência da fluência na compreensão textual, considera-se relevante explicá-los e expor possíveis relações entre cada um deles e a compreensão leitora (RASINSKI et al., 2011; PAIGE et al., 2014).

#### 2.4.1 Precisão de decodificação

O sistema de conversão da correspondência grafemas-fonemas, isto é, a conversão de sequências de letras em sons da linguagem falada, é conhecido como decodificação. O decodificador de material impresso habilitado possui conhecimento do princípio alfabético porque ele compreende muito bem que as letras representam

sons. Dessa forma, o leitor consegue identificar/decodificar inúmeras palavras impressas que ele jamais viu. Isso é possível devido a estratégias que facilitam reconhecer letras individualmente, fazer a relação com a pronúncia e manter essa relação na mente, liberando recursos cognitivos para a extração de significados. (EHRI; MCCORMICK, 1998; BRASIL, 2007; FERREIRA, 2009; CARDOSO-MARTINS; NAVAS, 2016).

A importância da habilidade de decodificação adequada também é ressaltada pelo relatório apresentado no Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos. (BRASIL, 2007). Esse documento discute, os problemas da alfabetização de crianças, a dificuldade brasileira em utilizar os conhecimentos científicos disponibilizados e os dados de avaliação que poderiam ajudar na melhoria da educação. Sobre a decodificação para a leitura o relatório acrescenta:

À medida que a competência de leitura evolui, com a prática, a decodificação tende a tornar-se mais eficiente, e o léxico ortográfico evolui, tornando mais fácil o reconhecimento imediato da ortografia das palavras. Essa definição se sustenta no simples fato de que as correspondências grafema-fonema se constituem na essência do código alfabético greco-latino. (p. 27).  
Antes de se tornarem bons leitores, os bons leitores eram bons decodificadores. Tornaram-se bons leitores porque foram bons decodificadores. Esta afirmação pode ser demonstrada pelos estudos que correlacionam a habilidade de decodificação nos estágios iniciais da alfabetização com a proficiência posterior na leitura. Mas foi evidenciada, de forma mais cabal, pelos estudos que mostram que os bons leitores utilizam estratégias de decodificação quando se deparam com palavras difíceis. (BRASIL, 2007, p. 45).

A precisão da decodificação, por exemplo, está relacionada à leitura ou reconhecimento correto das palavras. Os problemas com a decodificação são os mais frequentes e facilmente identificáveis no início da aprendizagem da leitura, porém não são os únicos que afetam a fluência. O reconhecimento automático de palavras é fundamental para a leitura fluente (PINTO; NAVAS, 2010; PULIEZI; MALUF, 2014; CLEMENS, et al, 2014; US DEPARTMENT OF EDUCATION, 2014a).

Para Cardoso-Martins e Navas (2016, p. 19) a decodificação “[...] é uma habilidade cujo desenvolvimento baseia-se fundamentalmente no conhecimento das correspondências entre as letras e os sons e na consciência fonológica”. No que se refere à fluência, a precisão da decodificação diz respeito prioritariamente à leitura de palavras corretas em um contexto. Destaca-se que, embora a leitura de palavras

apresentadas de forma isolada e a leitura de palavras em contexto estejam relacionadas, são competências distintas. (CARDOSO-MARTINS; NAVAS, 2016). Entretanto, apesar de ser de suma importância, principalmente para os leitores menos experientes, a precisão de decodificação, sozinha, não assegura que a compreensão de textos aconteça (BARROS; SPINILLO, 2019).

#### 2.4.2 Rapidez/velocidade de leitura

Não basta apenas decodificar corretamente os vocábulos: é preciso fazê-lo automaticamente. Ante o exposto, ressalta-se o valor da decodificação automatizada para a leitura adequada de textos, pois a conversão lenta e deficitária do par grafema-morfema diminui os recursos cognitivos necessários para compreensão da leitura. (EHRI; MCCORMICK, 1998; BRASIL, 2007; FERREIRA, 2009; CARDOSO-MARTINS; NAVAS, 2016). Sobre essa temática, o Painel de Leitura Nacional dos Estados Unidos – *National Reading Panel/NRP* (NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000) ressalta a importância da automaticidade no momento da leitura por causa de algumas características inerentes a ela:

A automaticidade envolve o processamento de informações complexas que normalmente requer extraordinários longos períodos de treinamento antes que o comportamento possa ser executado com pouco esforço ou atenção. Esta definição incluiria vários comportamentos de leitura ou processos, porque está claro que leva um período considerável de tempo e prática substancial antes de até os aprendizes mais rápidos poder ser considerados leitores fluentes. (p. 3-7, tradução nossa).<sup>13</sup>

A relação entre a velocidade de decodificação de palavras e os recursos disponíveis para a compreensão de textos é inversamente proporcional. Quanto mais tempo se leva para fazer a relação grafema-fonema, menor será o conjunto de recursos disponíveis para extração de significados. Dessa forma, a rapidez no processamento das informações obtidas por meio da leitura do texto ajuda o leitor a manter na memória vários aspectos do texto ao mesmo tempo. (SANTROCK, 2010). Todavia, fluência não é simplesmente leitura rápida, visto que o monitoramento da

---

<sup>13</sup> Automaticity involves the processing of complex information that ordinarily requires long periods of training before the behavior can be executed with little effort or attention. This definition would include various reading behaviors or processes because it is clear that it takes a considerable period of time and substantial practice before even the fastest learners can be considered to be fluent readers.

própria compreensão exige do leitor a utilização de estratégias para detectar incoerências e inconsistências na leitura. Isso faz com que o ele, ao tentar compreender o texto, envolva-se no processo de construção da imagem mental do texto (responsável pela geração de inferências) e busque ler com mais atenção e devagar (BARRERA; SANTOS, 2019).

#### 2.4.3 Prosódia

Dentro dos elementos suprasegmentais da prosódia mais estudados são o acento<sup>14</sup>, a entonação<sup>15</sup> e o ritmo<sup>16</sup> do enunciado. Esses elementos são revelados na expressão oral, ajudando na construção da expressividade da atividade leitura (PINTO; NAVAS, 2011). A utilização dos elementos de expressividade torna a leitura de texto em voz alta similar à expressão oral. Por meio da expressividade da fala, é possível observar se a leitura está sendo realizada de forma rápida, lenta ou moderada (movimento), com alternância correta entre os elementos e pausas (ritmo) ou se a pronúncia é feita de forma clara (articulação da fala). Todavia, para uma leitura expressiva, faz-se necessário olhar para além dos elementos suprasegmentais da prosódia, visto que o texto e a situação de leitura também influem na maneira como o indivíduo lê (NOVAIS, 2017; MARCUSCHI, 2008; BECHARA, 2009).

No que diz respeito ao texto, ele pode influenciar a leitura em função: I) do tipo textual, pois há diferenças significativas na tipologia textual – narrativo, argumentativo, descritivo, injuntivo e expositivo); II) do gênero textual – carta, conto, notícia, etc.; III) do contexto ou campo de circulação – instrucional, jornalístico, religioso, etc.; IV) da riqueza de sinais gráficos e de pontuação; V) da sintaxe – relações de posição, subordinação e concordância entre as palavras na frase; VI) da sonoridade das palavras; VII) da forma como os caracteres estão apresentados no texto – fonte, cor, espaçamento, alinhamento, etc. Voz, texto e situação atuam de maneira conjunta para modelar a leitura, que para ser expressiva, deve levar em conta o trabalho articulado realizado por eles.

---

<sup>14</sup> Ênfase dada à pronúncia de um som individualmente ou em grupos. É dividido em intensidade - força, dinâmico, expiratório ou icto -, como nas línguas românicas (português, alemão, inglês, etc.) ou acento musical - altura ou tom-, como o latim e o grego. Tem valor relativo porque há comparação entre sílabas fracas/átonas e fortes/tônica. (BECHARA, 2009).

<sup>15</sup> Possui valor absoluto, pois a comparação é feita entre sentenças/frases: afirmativas, exclamativas, interrogativas, negativas ou imperativas. (BECHARA, 2009).

<sup>16</sup> São as pausas que marcam os limites ou fronteiras de grupos fônicos. É a divisão do tempo em período uniformes mediante os apoios sucessivos da intensidade.” (BECHARA, 2009).

A prosódia destaca a importância de a leitura ser realizada em ritmo adequado, respeitando-se a acentuação das palavras, bem como as pausas e a entonação que são representadas pelas pontuações presentes no texto (RASINSKI; RUPLEY; NICHOLS, 2008; RASINSKI et al., 2011; ALMEIDA, 2009; KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010; PINTO; NAVAS, 2011). De acordo com Fussek, Guimarães, Hickmann (2016), pesquisadores brasileiros, a prosódia está associada à fraseologia e, portanto, reflete a compreensão do significado do texto. Ainda, segundo Erikson (2010), no inglês falado e escrito, os padrões musicais normativos, que agrupam as palavras, são a base da fraseologia. Dessa forma, os três elementos da fluência são importantes para a compreensão de textos porque:

Cada aspecto da fluência tem uma conexão clara com a compreensão do texto. Sem uma leitura exata de palavras, o leitor não terá acesso ao significado pretendido pelo autor, e a leitura incorreta de palavras pode levar a interpretações erradas do texto. A pouca automatização na leitura de palavras ou o movimento lento e laborioso ao longo do texto sobrecarrega a capacidade do leitor para construir uma interpretação contínua do texto. A pouca prosódia pode levar a confusão por meio de agrupamentos inapropriados ou sem significado de palavras ou por meio de aplicações inadequadas da expressão. (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005, p. 703, tradução nossa).<sup>17</sup>

Várias pesquisas têm ressaltado a forte relação entre a prosódia de leitura e a compreensão de textos (RASINSKI; RIKLI; JOHNSTON, 2009; RASINSKI, et al, 2011; PAIGE, et al. ,2014). Isso tem recentemente impulsionado pesquisadores a investigar mais de perto qual a intensidade de tal associação e em que direção ela acontece. Os resultados encontrados por Paige et al. (2014), assim como os de Cain (2015), ajudam a construir uma imagem mais clara do trabalho conjunto, mas não uniforme, realizado pelos elementos da fluência.

Os trabalhos que abordam a relação entre prosódia e compressão textual não fazem distinção entre os tipos de prosódia, tampouco em qual nível de compreensão textual ela impacta. A esse respeito, Erikson (2010) divide a prosódia em dois tipos: sintática (para fraseado) e enfática (para interpretação), sugerindo que a prosódia enfática na leitura ajuda os leitores manifestar seu pensamento inferencial. O autor explica que a prosódia sintática fornece um ponto de referência para prosódia enfática,

---

<sup>17</sup> Each aspect of fluency has a clear connection to text comprehension. Without accurate word reading, the reader will have no access to the author's intended meaning, and inaccurate word reading can lead to misinterpretations of the text. Poor automaticity in word reading or slow, laborious movement through the text taxes the reader's capacity to construct an ongoing interpretation of the text. Poor prosody can lead to confusion through inappropriate or meaningless groupings of words or through inappropriate applications of expression.

na medida em que a primeira é uma das maneiras pelas quais os leitores preenchem as lacunas deixadas pelo autor na linguagem impressa. Neste sentido, Erikson (2010) afirma que a compreensão inferencial é promovida pela prosódia enfática, compreendida como uma habilidade que conecta literacia e pensamento. Em suas palavras:

Usamos a visualização e o pensamento em voz alta para ativar processos imaginativos e metacognitivos; usamos diagramas para organizar pensamentos; ajudamos os alunos a fazer e responder suas próprias perguntas; promovemos e ativamos o conhecimento prévio. Cada uma dessas famílias de habilidades e estratégias foi convidada para o repertório pedagógico de pessoas que compreenderam o que os leitores competentes fazem bem. O uso competente da prosódia enfática é uma das habilidades dos leitores que conseguem pensar e ler ao mesmo tempo. Precisamos saber mais sobre isso. (p. 94 e 95, tradução nossa).<sup>18</sup>

Conclui-se, em concordância com o autor, que existe uma lacuna no conhecimento relativo aos tipos de prosódia. Portanto, são necessárias mais pesquisas baseadas em texto para identificar passagens em que a prosódia enfática possa direcionar a compreensão dos leitores.

## 2.5 ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

É no Ensino Fundamental que se concentra boa parte dos processos de ensino-aprendizagem que merecem atenção redobrada da escola e da sociedade (CLEMENTI, 2010; HAWKINS et al., 2015). Nesse contexto, a leitura e a compreensão de textos são temáticas recorrentes na literatura nacional (ALMEIDA, 2009; PINTO; NAVAS, 2011) e estrangeira (RASINSKI; RUPLEY; NICHOLS, 2008; RASINSKI et al., 2011). É um grande desafio para a Educação o desenvolvimento adequado das habilidades que facilitam a compreensão textual (NATIONAL READING PANEL; 2000; OCDE, 2012; OCDE, 2016).

Destaca-se que é no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento inicial da leitura, sugerindo ser esse o período

---

<sup>18</sup> We use visualization and think-aloud to activate imaginative and metacognitive processes; we use diagrams to organize thoughts; we help students ask and answer their own questions; we foster and activate background knowledge. Each of these families of skills and strategies have been invited into the instructional repertoire by people who have figured out what competent readers do well. Competent use of emphatic prosody is one of the skills of readers who can think and read at the same time. We need to know more about it.



escolar em que a fluência e a compreensão da leitura estão mais relacionadas (NATIONAL READING PANEL, 2000; HALE et al., 2007; MOUSINHO et al, 2009; PATTON, 2010; CHANG; AVILA, 2014). Além disso, estudos na área da leitura têm demonstrado que a compreensão de textos é um processo complexo influenciado por um conjunto de fatores (SPEAR-SWERLING, 2006; ALMEIDA, 2009; MOUSINHO, 2009, BAKER, 2011; KAWANO et al., 2011; BASARAN, 2013; CARDOSO-MARTINS; NAVAS, 2016; RIBEIRO et al., 2016).

A fluência de leitura e a compreensão textual são fatores preponderante para a interação entre os saberes do aprendiz e os conhecimentos disponíveis no ambiente escolar. Dito isso, para que o aprendiz consiga obter conquistas acadêmicas e sociais, ele necessitará de proficiência leitora. Isso implica ter a habilidade de interpretar adequadamente textos das diversas áreas do conhecimento: Linguagem (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física e arte); as Ciências Matemáticas; as Ciências da Natureza (física, biologia e química) e as Ciências Humanas (filosofia, sociologia, geografia e história).

Por fluência entende-se a capacidade para ler um texto com precisão, velocidade e prosódia (NATIONAL READING PANEL; 2000). A importância de adquirir fluência e compreensão leitora, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, está relacionada ao fato de a leitura e a escrita serem produtos culturais. Assim, a cooperação entre os elementos da fluência e a contribuição de cada um deles para a compreensão de textos têm despertado o interesse de diversos pesquisadores (RASINSKI; BLACHOWICZ; LEMS, 2006; RASINSKI; RUPLEY; NICHOLS, 2008; RASINSKI; RIKLI; JOHNSTON, 2009; RASINSKI, et al, 2011; PAIGE, et al., 2014).

O conjunto de conhecimentos culturais do leitor o ajuda a se inserir na comunidade em que vive e a compreender as diversas manifestações existentes nela (OCDE, 2012; MALUF, 2007; CLEMENTI, 2010; HAWKINS et al., 2015; OCDE, 2016). Como defende Maluf (2007), o aprendizado das diversas matérias educacionais facilita o acesso ao conhecimento acadêmico e participação ativa na sociedade e é bastante dependente da compreensão de textos.

Os dados do *National Reading Panel* (NRP) (2000) e dos estudos impulsionados por esse relatório (KUHN et al., 2006; RASINSKI et al., 2011; PAIGE et al.; 2014; OAKHILL, CAIN, ELBRO, 2015) destacam que a fluência leitora influencia positivamente na compreensão de texto. O desempenho na compreensão leitora é

melhor quanto mais eficiente é a fluente de leitura do estudante (MOUSINHO et al., 2009).

Dentre as pesquisas cujo foco é a coparticipação entre a prosódia, automaticidade e precisão de decodificação, e seus efeitos na leitura, está o estudo realizado por Page et al (2014). Eles pesquisaram 108 estudantes do nono ano do Ensino Fundamental para explorar as relações entre compreensão de leitura silenciosa vocabulário, prosódia, automaticidade e precisão de decodificação. Seus resultados são bastante expressivos:

Os resultados encontraram grandes correlações entre as variáveis, enquanto que a análise de regressão revelou que precisão, prosódia e o vocabulário explicaram de 50,1% a 52,7% da variância na compreensão de leitura silenciosa. Vale destacar os achados de o reconhecimento automatizado de palavras não contribuíram para a compreensão da leitura silenciosa, embora a prosódia tenha sido considerada como uma mediadora parcial entre automaticidade e compreensão. Acredita-se que a precisão, a automaticidade e a prosódia formam uma escala altamente confiável refletindo a fluência na leitura oral. Essas descobertas contribuem para o crescente número de evidências sugerindo que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que apresentam prosódia apropriada, experienciam vantagens no processamento da compreensão. (p. 123, tradução nossa).<sup>19</sup>

Andrade, Celeste e Alves (2019) investigaram o desenvolvimento da fluência leitora para verificar a evolução dessa habilidade no decorrer do 6º ao 9º ano. Os resultados indicaram que as taxas de fluência e precisão em leitura aumentaram gradativamente com o avanço da escolaridade. Cunha, Martins e Capellini (2017), mediram tempo, exatidão, velocidade e compreensão da leitura. As autoras verificaram que as dificuldades de fluência de leitura interferiram na compreensão leitora dos estudantes. Verificaram também que a decodificação precisa pode garantir a compreensão do que está sendo lido, promovendo a adequação da velocidade, da acurácia e de uma prosódia apropriada, possibilitando que a atenção seja direcionada para os processos da compreensão da leitura.

Guaresi, Silva, Oliveira e Zamilute (2018), pesquisaram a relação entre a fluência e a compreensão leitora de estudantes por meio do tempo de conversão da

---

<sup>19</sup> Results found large correlations among the variables while regression analysis revealed that accuracy, prosody, and vocabulary explained from 50.1% to 52.7% of the variance in silent reading comprehension. Of note were the findings that word recognition automaticity did not contribute to silent reading comprehension although prosody was found to act as a partial mediator between automaticity and comprehension. Accuracy, automaticity, and prosody were found to form a highly reliable scale reflecting oral reading fluency. These findings contribute to the growing body of evidence suggesting that secondary students exhibiting appropriate prosody experience advantages in comprehension processing.

relação grafema-fonema e respostas escritas de questões abertas de compreensão. Encontraram que quanto maior foi a compreensão leitora menor foi o tempo de leitura. De acordo com o trabalho mencionado, a leitura fluente é condição para a compreensão.

Koscaarslan e Ergün (2017) examinaram o desempenho da leitura com vistas à prosódia em estudantes de 1.<sup>a</sup> ano. Os autores apontam que a 1.<sup>a</sup> ano é o período mais crítico em termos de avaliação de proficiência em leitura. Em textos narrativos mais da metade dos participantes (59%) apresentaram leituras consideradas frustrantes. De acordo com Koscaarslan e Ergün (2017) os melhores resultados foram obtidos com textos expositivos. Ainda sobre a correlação entre prosódia e compreensão de textos, Calet, Defior e Gutiérrez-Palma (2013) examinaram 110 crianças espanholas do 2º e 4º anos. Eles concluíram que, levando em consideração o nível de escolaridade das crianças, a contribuição da leitura prosódica para a compreensão da leitura acontece de forma diferente. A leitura com prosódia está, portanto, diretamente relacionada à compreensão de textos, pois como salientam Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010):

Embora a automaticidade seja fundamental para o desenvolvimento das crianças como leitores fluentes, ela não considera todos os aspectos da construção. Um segundo componente crítico da fluência de leitura é a capacidade de ler com prosódia; ou seja, com expressão ou entonação apropriada, associada à fraseologia que permite a manutenção do significado (p. 233, tradução nossa).<sup>20</sup>

Apesar de já haver um conjunto de evidências sobre a relação positiva entre fluência de leitura e compreensão de textos, oriundo principalmente de estudos estrangeiros, vários autores apontam a escassez de estudos que abordem essa relação (SPEAR-SWERLING, 2006; SALLES; PARENTE, 2004; VIANA et al., 2012; RIBEIRO et al., 2016).

#### 2.5.7 Métodos e instrumentos para coleta de dados sobre a fluência de leitura e compreensão textual

---

<sup>20</sup> Although automaticity is central to children's development as fluent readers, it does not account for all aspects of the construct. A second critical component of reading fluency is the ability to read with prosody; that is, with appropriate expression or intonation coupled with phrasing that allows for the maintenance of meaning.

Vários estudos utilizaram o *Dynamic Indicators Of basic Early Literacy skills* (DIBELS) como instrumento para coleta de dados para compreensão de textos e fluência de leitura. O DIBELS é um conjunto de procedimentos e medidas para avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita desde a educação infantil até o sexto ano. Esse instrumento possibilita a avaliação de habilidades como: identificação de palavras, leitura de pseudopalavras, nomeação rápida dos números, conhecimento do vocabulário, velocidade ortográfica, leitura e compreensão de textos (WOOD, 2009).

Dentre os métodos para o estudo da fluência, podem ser citados a pesquisa de Petscher e Kim (2011). O estudo pesquisou crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e verificou que a relação entre a fluência da leitura oral e a compreensão da leitura variou em função do escore de fluência da leitura oral dos estudantes. Assim, as avaliações da fluência de leitura oral dos estudantes tiveram validade preditiva variável da compreensão da leitura no final do ano, conforme o nível de escolaridade dos participantes. Há também outros trabalhos que não utilizam o DIBELS no original e sim parte dele, como o DIBELS *Oral Reading Fluency* (ORF). Dentre os indicadores presentes no DIBELS, que são largamente incluídos nos estudos analisados, estão a fluência na leitura oral e o vocabulário (SPEAR-SWERLING, 2006; WOOD, 2009; BURNS, 2011; GIBSON; CARTLEDGE; KEYES, 2011; MUNGER et al., 2014).

Burns (2011) implementou um programa de intervenção em estudantes do 2º ano do EF, com o objetivo de desenvolver a fluência da leitura e a compreensão leitora por meio da utilização de softwares desenvolvidos para melhorar estas habilidades. O autor utilizou o *Qualitative Reading Inventory* (QRI-4) para verificar as habilidades dos estudantes, desde aquelas que tratam do reconhecimento e entendimento do alfabeto até as que verificam a fluência de leitura e a compreensão de diversos textos. A QRI-4 avalia as habilidades de leitura até o Ensino Médio, é realizada individualmente e o professor/avaliador registra os erros das crianças para, ao final do teste, determinar a precisão alcançada por ela. Os dados de Burns (2011) corroboram os resultados encontrados por Petscher e Kim (2011) que, embora tenha sido observadas pequenas diferenças com grupo de escores inicialmente muito baixos, há uma relação entre a fluência da leitura oral e a compreensão da leitura, e ela varia em função do escore de fluência da leitura oral dos estudantes.

A compreensão de textos e sua relação com a fluência leitora também foi estudada pelos pesquisadores Spear-swerling (2006) e Pagan e Sénéchal (2014). No

primeiro estudo o autor utilizou o DIBELS *Oral Reading Fluency* (D-ORF) para avaliar alunos de 6º ano do EF. De acordo com os dados obtidos, o pesquisador conclui que a fluência é importante para a compreensão de textos e que o número de palavras lidas corretamente por minuto pode ajudar o professor a identificar possíveis dificuldades com a leitura.

MUNGER et al. (2014) analisaram dados de estudantes do 3º e 5º anos do EF, utilizando diversos instrumentos: DIBELS (Nova Edição), Teste de Vocabulário de Imagem Peabody – IV (PPVT – IV), Avaliação de Leitura em Grupo e Avaliação Diagnóstica (GRADE) e o teste de Língua Inglesa do Estado de Nova York (NYSELA). Os dados obtidos mostraram que o escore dos participantes no DIBELS *Oral Reading Fluency* (ORF) foi significativamente correlacionado com os escores na GRADE e no NYSELA.

Há também diversos *softwares* que são utilizados com o objetivo aumentar a proficiência por meio de sequências de atividades baseadas em trechos de leituras indicadas para cada ano escolar, como por exemplo, *What Works Clearinghouse* (WWC), criado para acelerar a leitura dos estudantes (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007h; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007g; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007f; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007e; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010d; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010c; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2013b; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2014a). No estudo do U.S. Department of Education (2014a), por exemplo, o WWC demonstrou ter efeitos potencialmente positivos no desempenho geral em compreensão da leitura como também na compreensão da leitura em alunos iniciantes.

A repetição da leitura – método que leva os alunos a relerem o texto por mais de uma vez – é outro aspecto muito discutido nos artigos. Alguns estudos revelam que esses procedimentos levam à fluência e a compreensão leitora (CLEMENTI, 2010; HAWKINS et al., 2015). Nessa perspectiva, Clementi (2010) para melhorar a fluência em leitura, utilizou como estratégia o Teatro dos Leitores (*Readers Theater*). Nessa intervenção, os estudantes praticavam papéis teatrais por meio de *scripts*. A autora verificou que a estratégia utilizada melhorou consistentemente as habilidades de leitura dos participantes.

De outra parte, Hawkins et al. (2015), em estudo realizado com estudantes do 4º ano do EF, compararam a eficiência de dois métodos: a) leitura repetida mediada

por um adulto e b) escuta da própria leitura. No primeiro método, os participantes liam em voz alta uma passagem para um adulto que corrigia os erros apresentados na leitura. No segundo método, os participantes liam em voz alta e ouviam suas leituras, a partir de gravações em áudio, usando um MP3 *player*. De acordo com os resultados do estudo, ambos os métodos apresentaram efeitos similares sobre a fluência e a capacidade de compreensão dos participantes. Entretanto, ao considerarem o tempo de instrução, os autores verificaram que o método mais eficiente foi aquele em que os participantes liam em voz alta e ouviam suas leituras.

Entre os estudos brasileiros, cita-se inicialmente o estudo de Mousinho et al. (2009), realizado com escolares no 2º ano do Ensino Fundamental, houve correlação estatisticamente significativa entre precisão de leitura, velocidade e compreensão de textos. As autoras brasileiras Kida, Chiari e Ávila (2010) elaboraram uma escala de avaliação das competências leitoras em quatro campos: Conhecimento de Letras e Relação Fono-grafêmica, Decodificação de Itens Isolados, Fluência de Leitura de Textos, Compreensão de Leitura. De acordo com as autoras, a Escala de Leitura elaborada mostrou-se confiável para mensurar o desempenho de estudantes de oito anos a 11 anos e 11 meses nas competências avaliadas.

Chang e Ávila (2014) investigaram dois grupos de escolares (bons compreendedores e pobres compreendedores) dos últimos anos do Ciclo I e II do Ensino Fundamental (EF). O objetivo do estudo foi caracterizar o desempenho dos participantes em decodificação, compreensão leitora e habilidades subjacentes à leitura. Além das correlações entre as habilidades relacionadas à leitura, elas consideraram a ausência e a presença de prejuízos da compreensão leitora. O melhor desempenho em fluência de leitura foi realizado pelos bons compreendedores.

Além da habilidade metafonológica, existem outras habilidades que propiciam o desenvolvimento da competência leitora, como: a nomeação rápida e a memória de trabalho (MOUSINHO et al., 2009; NASCIMENTO et al., 2011; CHANG; AVILA, 2014; PULIESI; MALUF, 2014; PINTO; NAVAS, 2014). Kawano et al. (2011) investigaram parâmetros de fluência e os tipos de erros na leitura em voz alta de estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados obtidos no estudo mostraram que os alunos que apresentaram os piores desempenhos na fluência leitora foram aqueles com dificuldades de leitura e de escrita. Ainda de acordo com Kawano et al (2011), entre os erros recorrentes estão o desrespeito às regras de correspondência letra-som, omissões e adições, desrespeito à acentuação



Pinto e Navas (2011) realizaram intervenção com participantes alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Durante a intervenção, foi aplicado o programa de estimulação de leitura com ênfase na prosódia, composto por cinco sessões de 15 minutos cada. De acordo com as pesquisadoras, o programa resultou em modificações relativas às médias da taxa de leitura, ao número de palavras lidas incorretamente e à qualidade da prosódia na leitura.

Outro estudo a ser destacado foi realizado por Veenendaal, Groen e Verhoeven (2015). Eles utilizaram a *Multi-dimensional Fluency Scale* (MDFS) – Escala Multidimensional de Fluência (RASINSKI, 2004). Foi realizado um estudo longitudinal com 99 estudantes do ensino fundamental, examinando o desempenho em consciência fonológica (fonologia segmental) e na leitura com prosódia (fonologia suprasegmental) no 4º e 5º anos e compreensão na leitura no 6º ano. O estudo mostrou que ambos os fatores exerceram influência sobre a compreensão da leitura no 6º ano. O desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes do Ensino Fundamental é positivamente impactado tanto pela fonologia segmental quanto a suprasegmental.

Outros estudos utilizaram a MDFS para pesquisar a relação entre prosódia e compreensão de textos. Puliezi (2015) e Vieira (no prelo), por exemplo, utilizaram MDFS em um estudo intervencionista com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Ambos os estudos pretendiam identificar possíveis alterações nos níveis de fluência e compreensão de leitura após as intervenções. Puliezi (2015) realizou um estudo de 24 horas, com 73 alunos, duas vezes por semana. A pesquisa consistiu de dezesseis sessões de aproximadamente uma hora e meia em cada grupo (G1 - grupo de fluência, G2 - grupo de compreensão de leitura e G3 - grupo controle). Vieira (no prelo) administrou um estudo com 62 alunos (G1 - grupo de compreensão de leitura, G2 - grupo de fluência e G3 - grupo de controle). Foi um programa estruturado de 20 sessões, que ocorreu em curtos períodos de 55 minutos, totalizando cerca de 18 horas. Ambos os estudos provaram que os programas de intervenção, projetados com uma quantidade semelhante de tempo de instrução, são eficientes porque ajudaram a melhorar o desempenho dos alunos nas habilidades em treinamento. Ainda Barros (2017), que pesquisou 124 estudantes (84 alunos pertenciam ao 3º ano do Ensino Fundamental e 40 deles ao do 5º ano), concluiu que com o passar do ano escolar há uma mudança na relação entre a prosódia e a compreensão de textos.



Outra forma de avaliar a compreensão de textos, processamento da decodificação, prosódia e velocidade é por meio do instrumento de Avaliação de Fluência de Leitura (AFLeT). (BASSO; PICCOLO; MINÁ; SALLES, 2019). O AFLeT viabiliza a investigação das dificuldades de fluência de leitura em contexto brasileiro, com crianças do 2º ao 4º ano escolar do Ensino Fundamental (BASSO; PICCOLO; MINÁ; SALLES, 2018). Em estudo de caso com uma criança de nove anos, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, Batista, Paiva, Gomides e Haase, verificaram que o AFLeT contribuiu para a caracterização do quadro de transtorno de aprendizagem, pois possibilita identificar os diferentes domínios da leitura.

É importante salientar mais uma vez que a leitura fluente compreende a capacidade para ler um texto com precisão, velocidade e prosódia (NRP, 2000; KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010). Contudo, a grande maioria dos estudos encontrados dá maior ênfase aos componentes: precisão e velocidade (CHIARI; ÁVILA, 2010; KAWANO et al., 2011; NASCIMENTO et al., 2011; PETSCHER; KIM, 2011; CHANG; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2013b; PAGAN; SÉNÉCHAL, 2014; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2014a; KIDA; AVILA, 2014). Porém, poucos são aqueles que contemplam também a prosódia na leitura (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010; PINTO; NAVAS, 2011; VEENENDAAL; GROEN; VERHOEVEN, 2015; BASSO; MINÁ; PICCOLO; SALLES, 2018; BASSO; PICCOLO; MINÁ; SALLES, 2019).

## 2.6 ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE LEITURA FAMILIAR E AS HABILIDADES DE LEITURA

Chiu e McBride-Chang (2010) pesquisaram como as famílias e suas características impactam a alfabetização e a leitura das crianças de 41 macrossistemas – contextos econômicos e culturais – ou seja, de 41 países diferentes. A partir da aplicação de questionários e testes de leitura, os resultados apontaram que os melhores desempenhos em leitura eram demonstrados por crianças que tinham o seguinte perfil: os dois pais casados e morando com elas, nível socioeconômico médio ou elevado, muitos livros em casa, comunicação cultural em casa e poucos irmãos. No entanto, em países mais ricos, a comunicação cultural em casa mostrou-se mais fortemente associados aos escores de leitura,

independentemente da presença dos dois pais. Em países com grande desigualdade, o nível socioeconômico foi o fator que obteve uma ligação mais forte com o desempenho em leitura.

Evans et al. (2010) empreenderam uma pesquisa sobre a influência familiar na aprendizagem da leitura por crianças de 27 países. Os resultados destacam que o nível educacional e a cultura acadêmica dos pais, bem como o fato de a família ter vários livros em casa são fatores que aumentam muito o nível de desempenho em leitura das crianças. Esses efeitos foram encontrados não apenas em países da Europa Ocidental e suas extensões no exterior, mas também na Europa Oriental, na Ásia, na América do Sul e na África do Sul.

As pesquisadoras brasileiras Enricone e Salles (2011) analisaram as relações entre fatores psicossociais familiares e o desempenho em leitura e escrita em 29 famílias de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa utilizou a avaliação neuropsicológica. Os resultados mostraram as relações complexas entre fatores familiares e habilidades de leitura, havendo associações entre as dificuldades dos pais, o histórico de repetência familiar e o índice de dificuldades das crianças. Por outro lado, o histórico de sucesso familiar na leitura relaciona-se com o sucesso na trajetória de aprendizagem da criança. Embora as autoras destaquem que o contexto familiar é uma variável importante para a aprendizagem da leitura, não apresentam resultados que revelam aspectos de hereditariedade no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Publicados em inglês, dois estudos desenvolvidos por Sénéchal e colaboradores são amplamente citados e referenciados na literatura sobre práticas familiares de leitura e a associação significativa entre o que ocorre no contexto familiar e as habilidades escolares de leitura em crianças (SÉNÉCHAL et al., 1998; SÉNÉCHAL; LEFREVE, 2002). No primeiro estudo, Sénéchal et al. (1998) verificaram, por meio de uma pesquisa com 110 crianças – pré-escolares e do 1º ano do Ensino Fundamental e seus pais – que a exposição a livros de história aumenta as habilidades de linguagem. Os autores indicaram que os pais podem contribuir com a ampliação de experiências das crianças com os livros, o que reflete no desenvolvimento de habilidades essenciais para a alfabetização. Além disso, os pesquisadores verificaram associações entre as experiências de letramento/alfabetização vivenciadas em casa, ou seja, o apoio dado pelos familiares às atividades de leitura e o posterior desenvolvimento das habilidades de leitura no contexto escolar.

Os quatro anos restantes do estudo longitudinal de Sénéchal et al. (1998) foram finalizados por Sénéchal e LeFevre (2002). Eles pesquisaram 168 crianças e seus pais, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo, produto dos cinco anos de pesquisa, confirmou que a exposição de crianças a livros como parte do suporte familiar de leitura está relacionada ao desenvolvimento do vocabulário e de habilidades ligadas à compreensão de textos. Os autores destacam o fato de que as competências desenvolvidas pelas crianças participantes do estudo mostraram-se diretamente associadas à leitura no 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo deles sugere que as atividades de leitura realizadas na família tem contribuição direta na compreensão leitora das crianças.

Cruz et al. (2012) descrevem os efeitos de um programa de estímulo à interação entre pais e crianças pré-escolares durante a leitura. As atividades produziram impacto significativo nas habilidades de leitura e de escrita nas crianças. Após a participação no programa, as crianças demonstraram estarem mais preparadas para a alfabetização e educação formal. Os autores destacam que a participação no programa propiciou uma evolução da atenção dos pais para o impresso e uma mudança na qualidade afetiva das interações entre pais e filhos.

### 3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi construída de forma a se adequar aos princípios e normas estabelecidos na Resolução 466/2012 (CNS) e complementares pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos. Antes da coleta de dados, obedecendo às normativas do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP-UTFPR), a pesquisadora fez contato com as direções das escolas selecionadas por conveniência.

De posse das autorizações das escolas, a pesquisadora agendou, em horário conveniente, definido pela direção da escola, um encontro com os professores das turmas cujos estudantes seriam convidados a participar da pesquisa. O projeto de pesquisa recebeu o parecer favorável do CEP-UTFPR, sob o n. **2.598.862**. (APÊNDICE 2 e 3).

A partir disso, a pesquisadora entrou novamente em contato com as direções das escolas a fim de que as professoras que concordaram em participar da pesquisa fossem novamente reunidas para autorizarem que suas turmas fizessem parte da pesquisa. De acordo com os dias e horários disponibilizados pelas professoras, a pesquisadora sorteou as turmas em que seriam realizadas a avaliação de fluência e compreensão leitora.

A coleta de dados foi direcionada para as turmas de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Todos os alunos de cada turma, do turno da tarde, receberam um kit que continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Mediante as devidas assinaturas do TCLE e do TALE, o total de participantes da pesquisa foi de 114 para o Estudo 1 e 75 para o Estudo 2. A participação dos estudantes foi totalmente voluntária e a não participação foi respeitada.

Para a construção da decodificação dos estudantes, foram consideradas as seguintes características: tipo de leitura – leitura oral (LO); tipo de escola – pública (10), particular (13); nível escolar – fundamental (F); ano (3, 4 ou 5); turma (A, B, C, D, E, F ou G); turno – manhã (M), tarde (T); sequência do participação (de 01 a 20); texto lido – O guarda-chuva (GU); data de nascimento do participante. A exemplo, o seguinte código obedece a lógica descrita anteriormente: LO10F3AT05GU14092011.

## 4 MÉTODO

Para oferecer oportunidades de respostas mais amplas e completas às questões de pesquisa, a presente tese foi realizada sob o enfoque misto. Assim se minimizam os problemas associados aos métodos únicos e ressaltam-se pontos fortes e complementares das metodologias qualitativas e quantitativa (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004). Todavia, esta pesquisa enfatizou a abordagem quantitativa, uma vez que tal abordagem tem como meta descrever, explicar e prever causalidades. Para isso, utilizou-se a lógica dedutiva para a generalização dos resultados obtidos (SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, 2013). A maior parte dos dados coletados foi organizada de forma a possibilitar análises estatísticas descritivas e inferenciais, realizadas por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), IBM SPSS 24.

A pesquisa é do tipo transversal, tendo em vista que os dados foram coletados em apenas um momento para cada ano escolar do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, tem alcance descritivo-correlacional. Destaca-se que, além dos dados dos estudantes, coletaram-se dados junto aos respectivos pais ou responsáveis, na intenção de verificar como as práticas familiares de leitura relacionam-se com a fluência de leitura e com o desempenho em compreensão de textos. Esse *design* justifica-se pela necessidade de aprofundamento e sistematização de conhecimentos sobre essas temáticas.

Foi realizado, inicialmente, um estudo piloto para verificar se os dois textos narrativos escolhidos para leitura – “O guarda-chuva” e “O segredo do armário”, do Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura (CUNHA; CAPELLINI, 2014) – e as formas de avaliação selecionadas atenderiam aos objetivos desta pesquisa. Ademais, pretendia-se verificar se o plano de análises dos dados era adequado à proposta da tese. Dessa forma, investigaram-se a sensibilidade dos textos narrativos selecionados e suas respectivas questões de compreensão, bem como se seria possível utilizar o mesmo texto para diferentes avaliações, a fim de avaliar a fluência de leitura, conforme procedimentos descritos na sequência (item 4.3.1).

A coleta de dados do estudo piloto foi realizada de fevereiro a agosto de 2018, nas mesmas escolas onde foram coletados os dados para o estudo principal. A coleta final de dados foi realizada de abril a setembro de 2019. No estudo principal, foram realizadas coletas de dados em turmas diferentes daquelas selecionadas no estudo

piloto. Os resultados do estudo piloto e os métodos de coleta e análise de dados foram organizados e sumarizados em artigo científico submetido para publicação na revista *Literacy Research and Instruction*.

Ao final da pesquisa, foram realizados momentos de discussão sobre os resultados gerais da pesquisa nas escolas onde os dados foram coletados. Salienta-se que, em todos os momentos da pesquisa, o acesso aos resultados pessoais dos participantes foi restrito à pesquisadora e à orientadora, salvaguardando o sigilo dos dados obtidos em relação aos participantes, em consonância com as orientações éticas de pesquisa (CEP-UTFPR).

#### 4.1 CARACTERIZAÇÕES DAS ESCOLAS E DOS PARTICIPANTES

A amostra foi alunos já alfabetizados e, visto que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é principal indicador da qualidade da educação brasileira (INEP, 2017), levou-se em consideração esse índice para a escolha do local de realização da pesquisa. O IDEB avalia os fluxos de desempenho e progressão dos alunos (número de alunos que podem seguir em frente nos anos letivos, sem repetição). Sua pontuação varia de zero a 10 e mostra resultados dos municípios brasileiros e escolas individuais (IDEB, *online*). Em 2017, a pontuação brasileira para os municípios foi de 5,6. Para a cidade de Curitiba foi de 6,4.

Para garantir que o estudante já estivesse lendo com uma fluência mais adequada foram escolhidas duas escolas (uma pública e uma privada) com IDEB acima de 5,0. A primeira é gerenciada pela Prefeitura de Curitiba e a segunda é mantida por uma organização sem fins lucrativos.

##### 4.1.1 Escola pública

A escola pública selecionada, que está entre as 10 melhores da cidade de Curitiba, pontuou 6,6 no IDEB da edição de 2017. De acordo com dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento e Informações, a Rede Municipal de Ensino (RME) da capital paranaense é composta por 532 unidades, distribuídas pelos 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE). A escola selecionada para esta pesquisa é mantida pela Prefeitura Municipal de Curitiba. De acordo com a direção, a escola, até o fechamento desta pesquisa, atende ao Ensino Fundamental I e II e funciona nos

turnos matutino (6º ao 9º ano, EJA fase I), vespertino (1º ao 5º ano, Classe especial) e noturno (EJA fase I e EJA fase II).

A maior parte dos alunos que frequentam a escola mora no bairro onde se localiza a escola ou nas localidades vizinhas. Por isso, muitos vão a pé para a escola. A escola atende a 1500 alunos distribuídos em 58 turmas. As turmas pesquisadas (3º ao 5º ano) tinham em média 30 alunos. Dentre as características da escola podem ser citadas: livros de literatura pertencem à escola e são compartilhados entre os alunos, os livros e jogos ficam trancados nas estantes de livros, as salas de aula são parcialmente decoradas e não há recursos multimídia nas salas, como projetores e computador nas salas de aula e os livros didáticos são devolvidos para a escola ao final do ano letivo.

A escola conta com a seguinte estrutura: uma coordenadora-administrativa, um guarda-municipal, uma pedagoga, uma diretora, duas vice-diretoras, sete secretários, 14 funcionários de serviços gerais, serviço terceirizado de cantineiras e serventes, 106 professores e 1500 alunos. Grande parte dos professores são profissionais experientes (3 a 15 anos de magistério). No total, são 134 funcionários na escola, sendo que um número significativo dos professores possui graduação e 108 tem pós-graduação.

A escolaridade dos pais dos estudantes é majoritariamente Ensino Médio. Ao se considerar apenas a escolaridade da mãe, o Ensino predominante é o Fundamental. O número de pais e mães analfabetos é menor quando comparado aos outros níveis. Os pais ou responsáveis, na sua maioria, trabalham no comércio e na indústria. A renda familiar, com maior frequência, é de um a três salários mínimos (mais de 40% ganham até um salário mínimo), que é geralmente constituída por mais de um responsável. Há ainda um grande número de pais e responsáveis desempregados.

#### 4.1.2 Escola particular

Optou-se por realizar pesquisa em escola particular da cidade de Curitiba devido à possibilidade de se ampliar o espectro de práticas familiares de leitura. A escola em que foi feita a coleta de dados funciona nos turnos matutino, vespertino e integral (do infantil ao 5º ano) e oferta o Ensino Infantil, Fundamental I e II, Médio e



Pós-graduação. A escola informou que o nível socioeconômico de sua clientela variava entre a classe média e a média alta. As turmas pesquisadas (3º ao 5º ano) tinham em média 16 alunos. No período da tarde, no ano de 2019, havia 63 estudantes no 3º ano, 68 no 4º e 62 no 5º, no âmbito do Ensino Fundamental. No que se refere às características da escola, podem ser citados: acesso livre a livros e jogos, salas de aula totalmente decoradas com alfabetos e objetos de alfabetização e projetores e computador nas salas de aula em todas as salas, os livros pertencem aos estudantes.

#### 4.1.3 Participantes

A amostra total do estudo foi composta por 114 crianças, educandos brasileiros nativos ou naturalizados, falantes do português, nível de escolaridade de 3º (31 estudantes), 4º (26 participantes) e 5º ano (57 participantes) do Ensino Fundamental, de ambos e os sexos, que frequentam duas escolas da cidade de Curitiba (uma da Rede Pública e outra da Rede Particular). De acordo com informações dadas pelas professoras regentes, os participantes estavam no nível de escolaridade adequado à idade das crianças e todos tinham desenvolvimento típico de leitura. Além disso, os pais ou responsáveis pelos alunos responderam a um questionário sobre as práticas familiares de leitura. Os respondentes do questionário são brasileiros nativos ou naturalizados, falantes do português.

### 4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO

#### 1 – FLUÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

Para a definição dos instrumentos de coleta de dados, realizou-se pesquisa bibliográfica em busca de instrumentos de avaliação da compreensão de texto. Os textos narrativos escolhidos – “O guarda-chuva” e “O segredo do armário”, do Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura (CUNHA; CAPELLINI, 2014) – possuem características que possibilitam tanto a leitura oral quanto a silenciosa, a análise da fluência e da compreensão textual (nos níveis literal e inferencial). O texto utilizado no estudo principal, questões de para resposta sobre a compreensão da leitura e a folha de registro individual de leitura estão apresentados nos ANEXOS 01, 02 e 03, respectivamente.

Antes da coleta de dados, para a avaliação da fluência e da compreensão textual, a pesquisadora realizou dois momentos de observação de aulas, em cada uma das turmas, na quais foi realizada a pesquisa. Para tal, combinou-se com a professora regente quando as observações seriam realizadas, pois deveriam acontecer em oportunidades de desenvolvendo de atividades com textos. Essas observações objetivaram a familiarização entre os participantes e a pesquisadora.

Após o período de observação, a própria pesquisadora explicou como a pesquisa seria realizada e entregou aos alunos que voluntariamente se dispuseram a participar da pesquisa um kit contendo o TCLE e o TALE. Na escola pública, o material foi entregue para 240 crianças: uma turma de 3º ano (30 estudantes), três turmas de 4º ano (90 estudantes) e quatro turmas de 5º ano (120 estudantes) do EF. Para a escola particular, foram entregues 193 kits para as crianças de: três turmas de 3º ano (63 estudantes), quatro turmas de 4º ano (68 estudantes) e cinco turmas do 5º ano (62 estudantes) do EF.

Tomou-se como base, para o planejamento do estudo principal, os resultados do estudo piloto (APÊNDICE 02), cujos dados foram analisados durante o doutorado sanduíche, na *Kent State University* (KSU-EUA), com o auxílio do Setor de Estatística da KSU. Para obtenção de dados referentes à compreensão textual, observaram-se as instruções dadas pelas autoras do Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura (PROCOMLE), de Cunha e Capellini (2014), tanto para a aplicação, como para a correção do instrumento.

#### 4.2.1 Instrumento – Compreensão de textos

O instrumento utilizado para avaliar a compreensão textual foi o PROCOMLE (CUNHA; CAPELLINI, 2014). O protocolo possui quatro textos: dois textos expositivos (E1 e E2) e dois textos narrativos (N1 e N2). A compreensão é avaliada por questionários compostos por oito perguntas cada: quatro de microestrutura (duas literais e duas inferenciais) e quatro de macroestrutura (duas literais e duas inferenciais). Além disso, o desempenho dos escolares pesquisados pode ser classificado em três níveis, baseando-se nos valores da estatística-resumo (25% e 75%): desempenho superior (DS) – 25% dos escores mais altos; desempenho médio (DM) – escores que se situam entre 25% e 75%; desempenho inferior (DI) – 25% dos menores escores em compreensão.

Os anos escolares avaliados pelo PROCOMLE são os 3º, 4º e 5º anos. Assim, considerou-se que seus textos eram adequados aos participantes desta pesquisa. Diferentemente do estudo piloto, que utilizou dois textos (“O guarda-chuva” e “O segredo do armário”), optou-se por coletar os dados do estudo principal com apenas um deles devido a sua variabilidade prosódica.

Visto que o mesmo texto seria utilizado também no 5º ano, uma das preocupações foi que ocorresse o efeito de teto. Assim, foi realizada uma análise da qualidade psicolinguística dos textos, bem como a sua inteligibilidade, por meio da ferramenta Coh-Metrix-Port (SCARTON; ALMEIDA; ALUÍSIO, 2010), que é uma adaptação para o português das métricas do Coh-Metrix (*cohesion metrics*), originalmente pensadas para análise de textos em inglês. As métricas analisadas são sintáticas, lexicais e semânticas. A métrica para a inteligibilidade do texto é o Índice Flesch, que é uma métrica lexical.

De acordo com Scarton, Almeida e Aluísio (2010) o Índice Flesch pode ser classificado em quatro níveis: a) índice entre 100 e 75 – indica que o texto é muito fácil, sendo adequado às primeiras séries do Ensino Fundamental; b) textos que apresentam um índice entre 75 e 50 – classificados como fáceis e indicados para as séries finais do Ensino Fundamental; c) índices entre 50 e 25 – classificados como difíceis e pensados para o Ensino Médio; d) textos que apresentem valores entre 25 e 0 – apropriados para o Ensino Superior.

Apesar de a média de sílabas por palavra ser bastante semelhante (2,4 para “O guarda-chuva” e 2,9 para o “O segredo do armário”), os textos foram classificados de forma diferente ao considerar o Índice Flesch. O texto “O guarda-chuva” apresentou um índice de 64,08 (fácil) e o texto “O segredo do armário” apresentou 77,70 (muito fácil). Para evitar o efeito de teto, optou-se pelo texto “O guarda-chuva” para avaliar a fluência e a compreensão leitora dos estudantes participantes deste estudo.

Além de realizar o teste de inteligibilidade, verificou-se a frequência (Alta, Média e Baixa) com que as palavras do texto “O guarda-chuva” aparecem nos materiais didáticos do 3º, 4º e 5º anos escolares, de acordo com Pinheiro (2015). O texto possui 269 palavras, mas muitas se repetem. Por isso, foi analisada apenas a frequência de 158 palavras. A análise permitiu verificar que se encaixaram na Frequência Alta: 55% das palavras do 3º ano, 54% das palavras do 4º ano e 51% das palavras do 5º ano. Encaixaram-se na Frequência Baixa: 36% das palavras do

3º ano, 34% das palavras do 4º ano e 32% das palavras do 5º ano. E, encaixaram-se na Frequência Média: 13% das palavras do 3º ano, 13 das palavras do 4º ano e 16% das palavras do 5º ano. Esse resultado indica que há um equilíbrio de frequência das palavras do texto nos anos escolares estudados.

#### 4.2.2 Coleta de dados – Compreensão de textos

Os dados foram coletados em um único dia, em horários convenientes para as escolas, e em datas previamente indicadas pelas professoras. Como já mencionado, as análises do estudo piloto demonstraram não haver a necessidade da leitura de dois textos por completo, pois o primeiro servia apenas como um “aquecimento” para a leitura do segundo. No estudo piloto, a ordem de aplicação dos textos foi alternada: o texto lido primeiramente por metade dos estudantes e, em seguida, foi lido pela outra metade.

Para aplicação da prova de leitura (texto) foram fornecidas, aos participantes, as instruções recomendadas no PROCOMLE. Dessa forma, os participantes foram orientados a ler o texto com bastante atenção, uma vez que o mesmo seria retirado imediatamente após o término da leitura; em seguida, seria entregue uma folha com as questões relativas à compreensão textual e haveria apenas uma resposta correta. Salientou-se ainda que o participante deveria assinalar, com um círculo ou X, apenas uma das alternativas distribuídas por letra a), b), c) ou d).

Em uma sala reservada, a pesquisadora explicou aos estudantes que deveriam ler o texto em voz alta, embora antes da leitura deste eles iriam “treinar” realizando a leitura de um parágrafo de outro texto. Os participantes foram solicitados ler da melhor e mesma forma que lia em sala de aula. Além disso, foram informados que a leitura seria registrada por meio de um gravador portátil de voz e que os participantes poderiam desistir da pesquisa em qualquer momento.

Após as explicações, foi realizada a leitura oral do primeiro parágrafo do texto "O segredo do armário", totalizando 62 palavras, incluindo o título. Imediatamente após essa leitura oral, solicitou-se aos participantes que lessem também, oralmente e na íntegra, o texto "O guarda-chuva". Sem interrupções, retirou-se o texto da presença dos leitores. Na sequência, os estudantes receberam as instruções de como responder às questões de múltipla escolha, contendo oito perguntas, para que se verificasse a sua compreensão (Literal e Inferencial).

A pontuação total que os participantes podiam receber na compreensão do texto era de oito pontos, que corresponde ao somatório simples de quatro pontos relacionados às questões de microestrutura (duas literais e duas inferenciais) e quatro pontos das questões de macroestrutura (duas literais e duas inferenciais).

#### 4.2.3 Instrumento – Fluência na leitura

Os três componentes da fluência foram também avaliados por meio do texto “O guarda-chuva”. Para a avaliação da prosódia dos participantes, foram consideradas as dimensões Expressão e Volume, Fraseado, Suavidade e Ritmo, propostas por Paige, Rasinski e Magpuri-Lavell (2012) (ANEXO 4), que é uma das versões da *Multidimensional Fluency Scale* (MDFS) (Escala Multidimensional de Fluência), proposta inicialmente por Zuttell e Rasinski (1991) (ANEXO 5). Tal escala é largamente aceita pela comunidade científica e amplamente utilizada em trabalhos sobre avaliação de leitura fluente (RASINSKI; BLACHOWICZ; LEMS, 2006; FERREIRA, 2009; GONZALEZ-TRUJILLO *et al.*, 2014; SANTOS, 2014).

#### 4.2.4 Coleta de dados – Fluência de leitura

O material por meio do qual a avaliação da compreensão textual foi feita também serviu para a avaliação dos componentes da fluência em leitura. Dois dos componentes da fluência foram obtidos considerando-se o tempo e acurácia de leitura dos participantes.

Para a **velocidade**, observou-se o tempo total necessário para se ler o texto completamente (TTL) e para a análise desse componente, o **índice de velocidade**, que é o número de palavras lidas por minuto (PLM). A **precisão** foi avaliada por meio do número de palavras lidas corretamente, sendo o **índice de precisão** número de palavras lidas corretamente por minuto (PCLM) a unidade de análise.

Para a coleta de dados do terceiro componente da fluência – a **prosódia** – utilizou-se a Escala Multidimensional de Fluência (PAIGE; RASINSKI; MAGPURI-LAVELL, 2012). Para a correção do instrumento, observaram-se o seu uso na literatura (RASINSKI, BLACHOWICZ, LEMS, 2006; FERREIRA, 2009; GONZALEZ-TRUJILLO *et al.*, 2014; SANTOS, 2014) e as sugestões fornecidas pelo próprio

professor Dr. Rasinski, que é o autor principal da escala de fluência utilizada nesse estudo (MDFS).

A prosódia dos participantes foi avaliada considerando o uso apropriado das seguintes dimensões: 1 – **expressão e volume**, que pontua a leitura natural do texto, considerando a ênfase e a variação da voz durante a leitura; 2 – **fraseado**, que analisa se o leitor respeita os limites e fronteiras de frases, sentenças e orações; 3 – **suavidade**, que é reflexo da precisão de reconhecimento de palavras, mede a leitura espontânea e a utilização correta das pausas; 4 – **ritmo**, que é responsável pelo andamento da leitura, refletindo a automaticidade do leitor - ele pontua a velocidade adequada da leitura. Cada dimensão avaliada tem pontuação que varia de 1 a 4 e a conceituação de cada uma delas pode ser visualizada no ANEXO 5.

#### 4.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO 2 – PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA

##### 4.3.1 Instrumento – práticas familiares de leitura

Para a obtenção de informações sobre o contexto familiar relacionado às práticas de leitura, adaptou-se o Questionário para Pais, do Pisa – *Parent Questionnaire* for PISA (2009) (APÊNDICE 3). A versão original é utilizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2008), na pesquisa sobre assuntos ligados à escolaridade, leitura e futuras profissões dos alunos que realizaram a prova em 2009 (ANEXO 6). O questionário da OCDE (2008) está em língua portuguesa e objetiva o levantamento de indicadores de práticas de leitura em contexto familiar. A versão utilizada neste estudo foi validada por uma professora da Linha de Pesquisa “Processos Psicológicos em Contextos Educacionais” (PPGE/UFPR) e também pela professora orientadora deste trabalho de Tese.

Das 17 perguntas que compõem o questionário original, optou-se por adaptar as questões de número 3, 5, 6 e 8. No instrumento utilizado neste estudo, essas questões ficaram respectivamente, com os seguintes números: questões 1ª, 3ª, 4ª e 5ª. Além dessas, foi acrescentada a 2ª questão (referente ao Ensino Fundamental), que é uma réplica da 1ª (referente à Educação Infantil) e elaborada mais uma questão (7ª), totalizando cinco questões para este estudo. (QUADRO 1).

É possível verificar, no QUADRO 1, que as questões 1ª, 2ª, 5ª são apresentadas em Escala Likert de quatro pontos. As opções de resposta são: nunca ou quase nunca (1 ponto); uma ou duas vezes por mês (2 pontos); uma ou duas vezes por semana (3 pontos); todos os dias ou quase todos os dias (4 pontos). Na 3ª questão, o participante deve escolher apenas uma alternativa (a = 1 ponto, b = 2 pontos, c = 3 pontos e d = 4 pontos). A 4ª questão também obedece a uma Escala Likert de 4 pontos, cujas respostas são: discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente. Ainda na 4ª questão, a pontuação é direta nas alternativas a, b, e; nas alternativas c, d, f, g e h é inversa. A 6ª questão é do tipo dicotômica e apresenta Sim e Não como alternativa. Por fim, a 7ª é do tipo múltipla escolha com cinco alternativas.

QUADRO 1 – ORDEM DAS PERGUNTAS NO QUESTIONÁRIO NA VERSÃO ORIGINAL E NA ADAPTADA

ORDEM DAS QUESTÕES			Tipos de questão	Análise	Exigência de pontuação	Número de quesitos	Opções/ Pontuação	Pontuação máxima
Ordem das questões no original (OCDE)	Nova ordem das Questões na Tese							
3ª	1ª	Adaptadas	Escala Likert	Quantitativa	Direta	8	De a) até h). Valendo um ponto cada alternativa	32
5ª	3ª		Alternativa única			1	a) 1 ponto b) 2 pontos c) 3 pontos d) 4 pontos	4
6ª	4ª		Escala Likert		Inversa	8	De a) até h). Valendo um ponto cada alternativa	32
8ª	5ª		Escala Likert		Direta	4	De a) até d). Valendo um ponto cada alternativa	16
Criadas	2ª		Criada			Escala Likert	8	De a) até h). Valendo um ponto cada alternativa
	Total do questionário							116

FONTE: A autora (2020).



Destaca-se que, no questionário adaptado, duas perguntas versam sobre o contato da criança com a leitura no passado (1ª e 2ª), duas sobre o interesse dos pais ou responsáveis pela leitura (3ª e 4ª), uma sobre estímulos que a criança recebe para a leitura (5ª) (APÊNDICE 4).

#### 4.3.2 Coleta de dados – práticas familiares de leitura

Para essa etapa, foi entregue, dentro da agenda dos estudantes, os questionários dirigidos aos pais ou responsáveis. Os materiais devolvidos e respondidos completamente foram considerados para análise final. Por outro lado, os incompletos foram descartados.

#### 4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para ambos os estudos, foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). A análise descritiva dos dados foi realizada por meio da distribuição das variáveis estudadas. Para medidas de posição, foram consideradas tendências centrais (média e mediana); para a medida de dispersão, foi adotado o desvio padrão.

Os testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk demonstraram que os dados não são normais para ambos os estudos. Por isso, utilizaram-se aqueles para amostra não paramétricas. Buscou-se também construir um valor fatorial que representasse, separadamente, tanto o instrumento de coleta de dados da fluência como do questionário de práticas de leitura em família.

Procurou-se esclarecer o poder explicativo dos componentes da fluência sobre o desempenho na compreensão leitora, no que se refere às compreensões total, literal e inferencial. E, vice-versa, o quanto a compreensão leitora explica a prosódia. A magnitude das correlações, grau e força da associação entre as variáveis investigadas, foi analisada por meio do teste de correlação de *Spearman* (nível de significância de  $p < 0,05$ ). Para interpretação da magnitude das correlações, foi adotada a classificação dos coeficientes de correlação de *Spearman*: de 0,10 até 0,30 (fraca magnitude); de 0,40 até 0,6 (moderada magnitude) e de 0,70 até 1 (forte magnitude).

Além disso, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney* (nível de significância  $p < 0,05$ ) para verificar se havia diferença estatisticamente significativa entre os grupos (estudantes do 3º, 4º, 5º anos) e tipos de escola. Em síntese, os testes utilizados foram os seguintes:

- Testes de normalidade *Kolmogorov-Smirnova* e *Shapiro-Wilk*
- Teste de correlação de *Spearman* (nível de significância de  $p < 0,05$ ) para verificar a magnitude das correlações, grau e força da associação entre as variáveis investigadas.
- Teste de *Mann-Whitney* (nível de significância de  $p < 0,05$ ) para avaliar as diferenças estatisticamente significativas entre grupos, dois a dois.
- Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas médias
- Teste de Regressão Linear Múltipla (método *stepwise*) para verificar o impacto das variáveis independentes na variável dependente.
- Árvores de Classificação/Decisão para mapear relações não lineares (para a construção da árvore de classificação foi utilizado o Software R, versão 3.3.1).

Para garantir a confiabilidade das pontuações, dois juízes da área de Letras pontuaram os dados de desempenho dos participantes. Ambos receberam instruções sobre administração e classificação usando a Escala Multidimensional de Fluência (*Multidimensional Fluency Scale* – MDFS). Para verificar o grau de concordância entre os eles, foi utilizado o coeficiente *kappa* de *Cohen* ( $\kappa$ ). Tal coeficiente se mostra mais confiável do que o percentual de concordância (ALVES, 2010). Sua interpretação é a seguinte: Nenhuma Concordância ( $0,00 < \kappa < 0,20$ ); Concordância Leve ( $0,20 \leq \kappa < 0,40$ ); Concordância Moderada ( $0,40 \leq \kappa < 0,60$ ); Concordância Substancial ( $0,60 \leq \kappa < 0,80$ ); Concordância Quase Perfeita ( $0,80 \leq \kappa \leq 1,00$ ). (ALVES, 2010).

Os diferentes componentes da Fluência de leitura (velocidade, precisão e prosódia) foram analisados da seguinte forma: para a **velocidade** de leitura, foi considerado o tempo total necessário para se ler o texto completamente; para o **índice de velocidade**, considerou-se o número de palavras lidas por minuto (PLM); para a **precisão**, foi considerado o número de palavras lidas corretamente; para o **índice de precisão**, considerou-se o número de palavras lidas corretamente por minuto (PCLM). Portanto, para a análise de dados dos componentes da fluência, foram considerados o índice de velocidade (PLM), o índice de precisão (PCLM) e prosódia (PR). A pontuação total do MDFS variou de, no mínimo, quatro e, no máximo, 16 pontos.

O índice de precisão foi definido a partir da leitura correta, sendo que quando ocorreu autocorreção a leitura foi considerada correta. Todos os casos a seguir foram considerados erros: 1) substituição: ocorre quando o leitor substitui letras ou palavras inteiras; 2) omissão: ocorre quando o leitor omite letras, sílabas ou palavras inteiras; 3) inversão: ocorre quando o leitor inverte a ordem das letras, sílabas ou palavras; 4) inserção: ocorre quando o leitor adiciona letras, sílabas ou palavras inteiras. Os registros para a análise da leitura oral dos pesquisados foram feitas nas fichas para análise individual da fluência de leitura.

O QUADRO 2 apresenta, resumidamente, as informações sobre os instrumentos, os procedimentos de coleta e análise de dados como: tipo de pesquisa, escolarização pesquisada, participantes, instrumentos de coletas de dados, pontuação dos dados, local e sequência da coleta de dados e testes estatísticos utilizados.

QUADRO 2 – SÍNTESE DO MÉTODO

(continua)

Tipo de pesquisa	Transversal Alcance descritivo - correlacional		Os dados foram coletados em apenas um momento para cada ano escolar
Escolarização pesquisada	Ensino Fundamental I	3º, 4º e 5º anos	
Participantes	31 estudantes do 3º ano (13 crianças da escola pública e 18 da particular)		
	26 estudantes do 4º ano (14 crianças da escola pública e 12 da particular)		
	57 estudantes do 5º ano (36 crianças da escola pública e 21 da particular)		
	75 pais/responsáveis		
Instrumentos de coletas de dados	Texto “O guarda-chuva” do Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura-PROCOMLE (CUNHA; CAPELLINI, 2014)		Avaliação da compreensão leitora
			Avaliação da velocidade
			Avaliação da precisão
	Adaptação do Questionário aos Pais (PISA 2009)		Avaliação da prosódia.
Pontuação dos dados	Avaliação de práticas de leitura por pais ou responsáveis		
	Compreensão leitora	PROCOMLE - Questionário com oito perguntas, onde cada resposta certa pontua 1.	
	Velocidade	Número de palavras lidas por minuto – PLM	
	Precisão	Número de palavras lidas corretamente por minuto – PCLM	
	Prosódia	Escala de Fluência Multidimensional: Escala contendo 4 dimensões: Expressão e Volume, Fraseado, Suavidade e Ritmo,. A pontuação das dimensões varia de 1 a 4 pontos. Totalizando 16 pontos.	
	Práticas de leitura por pais ou responsáveis	Em questões tipo likert a pontuação varia de 1 a 4 (3º questão), de 4 a 16 (5º questão) e de 8 a 32 (1º, 2º e 4º questões).	

(conclusão)

Local e sequência da coleta de dados	Local de aplicação	Sala reservada pela escola	
	Aplicador	Pesquisadora	
	1° Etapa	Dois momentos distintos de observação de aula	
	2° Etapa	Leitura oral de um parágrafo do texto “O segredo do armário”	
	3° Etapa	Leitura oral de todo o texto “O guarda-chuva” (imediatamente após leitura do texto “O segredo do armário”)	
		Resposta ao questionário de compreensão (imediatamente após leitura oral do texto “O guarda-chuva”)	
	4° Etapa	Preenchimento do questionário das práticas de leitura por pais ou responsáveis	
Testes estatísticos utilizados	Para analisar as respostas dadas ao PROCOMLE (texto “O guarda-chuva”)	<i>Mann-Whitney (U)</i> , <i>Kruskal-Wallis</i> ; Teste de <i>Wilcoxon</i> , <i>Spearman</i> , Regressão linear e Árvores de Classificação.	
	Para analisar as pontuações dadas à Escala de Fluência Multidimensional	<i>Mann-Whitney (U)</i> , <i>Kruskal-Wallis</i> ; Teste de <i>Wilcoxon</i> , <i>Spearman</i> , Regressão linear e Árvores de Classificação.	
	Para análise das correlações entre dados do estudo 1 e 2	<i>Mann-Whitney (U)</i> e <i>Spearman</i>	

Fonte: A autora (2020).

## 5 APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta sessão da Tese, serão apresentadas as análises e discussões de dados de dois estudos. O primeiro (Estudo 1) teve o objetivo de avaliar a fluência na leitura e a compreensão de texto de estudantes do Ensino Fundamental (do 3º ao 5º ano), correlacionando os diferentes componentes da fluência com a compreensão textual, tanto no nível literal como no inferencial. O segundo estudo (Estudo 2) teve como objetivo verificar como as práticas familiares de leitura se relacionam com o desempenho na compreensão leitora dos participantes. Esses estudos tiveram o propósito de responder a três questionamentos:

- d) Quais as relações entre os diferentes componentes da Fluência e os diferentes componentes da Compreensão Leitora (literal e inferencial)?
- e) As relações entre os componentes da Fluência e os componentes da Compreensão Leitora manifestam-se da mesma forma no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?
- c) Entre os participantes, quais são as relações entre as práticas de leitura familiares e o desempenho em compreensão e fluência leitora?

Para responder aos questionamentos relativos ao Estudo 1, buscou-se cumprir os seguintes objetivos: I) Avaliar o desempenho dos estudantes nos diferentes componentes da fluência em leitura e compreensão total do texto narrativo, bem como em cada um dos níveis (compreensão literal e compreensão inferencial), por ano de escolaridade e tipo de escola (pública e particular); II) Analisar as diferenças de desempenho nos componentes da fluência (precisão de decodificação, velocidade de leitura e prosódia) e na compreensão do texto, conforme aumenta o grau de escolaridade dos alunos; III) Verificar a correlação dos dados de desempenho dos participantes, em cada um dos componentes da fluência (precisão de decodificação, velocidade de leitura e prosódia), com a compreensão total do texto, bem como com o nível literal e nível inferencial de leitura; IV) Explicar o efeito de cada elemento da fluência sobre a compreensão total do texto, incluindo o nível literal e o nível inferencial.

Para responder aos questionamentos relativos ao Estudo 2, buscou-se cumprir os seguintes objetivos: I) Verificar, junto aos pais ou responsáveis dos estudantes, as práticas familiares de leitura; II) Verificar as correlações entre as práticas familiares de

leitura e o desempenho na fluência de leitura (velocidade, precisão e prosódia) dos estudantes; III) Verificar as correlações entre as práticas familiares de leitura e o desempenho na compreensão de texto (nível literal e inferencial) dos estudantes (escola pública e particular);.

Os dados serão apresentados em dois blocos separados. No primeiro, serão expostos os resultados referentes ao Estudo 1, que apresenta: Caracterização da amostra, Estatística descritiva dos dados, Comparação do desempenho dos grupos, Análise de correlação, Análise de Regressão linear e Árvores de Classificação. No segundo bloco, serão apresentados os resultados do Estudo 2: Estatística descritiva dos dados do questionário de práticas familiares de leitura, Análise comparativa da pontuação do questionário por tipo de escola e Análise de correlação entre os dados obtidos no questionário e o desempenho na compreensão do texto e fluência leitora dos estudantes (dados do Estudo 1).

## 5.1 ESTUDO 1 – FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

Para definir quais testes estatísticos seriam utilizados na análise dos dados coletados, a pesquisadora avaliou, inicialmente, a distribuição dos escores das variáveis do estudo. Essa avaliação é fundamental para decidir que tipo de testes pode ser aplicado para analisar as relações entre as variáveis. A partir dessa avaliação, definiu-se que seriam utilizados testes não paramétricos, visto que as variáveis não estavam normalmente distribuídas. Além disso, o coeficiente *kappa* de Cohen ( $\kappa$ ) demonstrou que a pontuação da MDFS dada pelos juízes é confiável: expressão e volume ( $\kappa = 0,709$ ); fraseado ( $\kappa = 0,792$ ); suavidade ( $\kappa = 0,809$ ) e ritmo ( $\kappa = 0,836$ ). Destaca-se que não foi possível construir um indicador dos componentes da fluência e fazer a comparação em percentual de cada elemento, pois pelo menos um dos componentes (prosódia) possui métrica diferente dos demais (velocidade e precisão).

Levou-se ainda em consideração que, de acordo com Cunha e Capellini (2014), o texto “O guarda-chuva” possui confiabilidade satisfatória devido aos valores de *Alpha* de Cronbach ( $\alpha$ ) apresentados pelo PROCOMLE. Os valores dos instrumentos do PROCOMPE são:  $\alpha = 0,648$  para 3º ano,  $\alpha = 0,640$  para 4º ano e  $\alpha = 0,657$  para o 5º ano do Ensino Fundamental.

### 5.1.1 Caracterização da amostra

Dos 114 leitores analisados, 63 deles pertence à escola pública e 51 à escola particular. Desses, 43% são do sexo masculino e 56,1% do sexo feminino. As crianças estão na faixa etária média de 7,3 a 9,9 anos de idade. Nos anos escolares investigados – com exceção do 3º ano da escola particular, no qual 55,6% dos participantes são do sexo masculino – o sexo feminino é predominante. Além do mais, em média, os alunos mais jovens pertencem ao 3º ano do ensino público e os mais velhos ao 4º ano da escola particular, conforme se observa na TABELA 1, a seguir.

TABELA 1 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ano Escolar	Gênero		Número Participantes	%		Idade média (anos)
	Masculino	Feminino		M	F	
3º ano Escola Pública	6	7	13	46,2%	53,8%	7,3
3º ano Escola Particular	10	8	18	55,6%	44,4%	9,6
4º ano Escola Pública	4	10	14	28,6%	71,4%	8,6
4º ano Escola Particular	5	7	12	41,7%	58,3%	9,9
5º ano Escola Pública	16	20	36	44,4%	55,6%	8,8
5º ano Escola Particular	9	12	21	42,9%	57,1%	8,9
Total	50	64	114	43,9%	56,1%	8,9

FONTE: A autora (2020).

### 5.1.2 Estatística descritiva

A TABELA 2 mostra o desempenho dos estudantes do 3º, 4º e 5º anos na compreensão leitora, inclusive seus níveis literal e inferencial e nos componentes da fluência por tipo de escola (pública e particular). Na mediana, por exemplo, uma análise da TABELA 3 revela que há diferenças, em favor da escola particular nas variáveis: velocidade – PLM (88,20), precisão – PLCM (86,70), prosódia – PR (12,00). Ao comparar as médias, a diferença é favorável à escola pública na compreensão literal – CL (3,27), e favorável à escola particular na compreensão inferencial – CI (2,84). É provável que esse resultado seja reflexo dos materiais utilizados em sala de aula e/ou das experiências prévias dos estudantes.



TABELA 2 – DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA COMPREENSÃO TEXTUAL E COMPONENTES DA FLUÊNCIA POR TIPO DE ESCOLA

Variáveis	Tipo de escola	n.	Média	Dp	Mediana	Mín.	Máx.
PLM	Escola Pública	63	82,36	24,8	82,3	40	144
	Escola Particular	51	90,88	25,6	88,2	45	145
PCLM	Escola Pública	63	79,32	24,6	80,2	40	139
	Escola Particular	51	87,98	26	86,7	42	145
PR	Escola Pública	63	10,38	3,25	10	4	16
	Escola Particular	51	11,96	2,83	12	7	16
CL	Escola Pública	63	3,27	0,94	4	1	4
	Escola Particular	51	3,02	1,05	3	1	4
CI	Escola Pública	63	2,68	1,1	3	0	4
	Escola Particular	51	2,84	1,14	3	0	4
CT	Escola Pública	63	5,95	1,54	6	2	8
	Escola Particular	51	5,86	1,6	6	2	8

FONTE: A autora (2020).

NOTA: PLM: Velocidade; PCLM: Precisão; PR: Prosódia; CL: Compreensão literal; CI: Compreensão inferencial; CT: Compreensão textual.

A TABELA 3 apresenta o desempenho dos estudantes na compreensão total do texto narrativo, em cada um dos níveis (compreensão literal e compreensão inferencial), por ano de escolaridade e tipo de escola (pública e particular). A análise da mediana revela que o desempenho dos estudantes da escola particular foi melhor em praticamente todas as variáveis e níveis escolares, com exceção da Compreensão textual (CT) entre os alunos do 4º ano. Nessa variável os estudantes da escola pública apresentaram melhor desempenho (CT do 4º Pública = 6,0 e 4º Particular = 5,5). Além disso, houve empate na pontuação da Compreensão Literal, nas duas escolas entre os 4º e 5º anos: os 4º anos obtiveram 3,0 e os 5º anos obtiveram 4,0.

É possível observar também, na TABELA 3, pela análise da mediana, que a CI é a única variável que apresenta uma tendência de melhora conforme os estudantes avançam nos anos escolares, independentemente do tipo de escola. Essa mesma tendência é observada na escola particular em praticamente todas as variáveis (componentes da fluência e compreensão leitora). A única exceção foi a compreensão literal (CL): nessa variável, os alunos obtiveram 3,0 tanto no 3º como no 4º ano escolar.

Na variável PCLM, por exemplo, houve uma melhora de 74,8 no 3º para 84,3 no 4º ano. No 5º ano, esse avanço foi para 93,2. Todavia, o mesmo não acontece para a escola pública, visto que o desempenho na variável PCLM do 3º ano (66,4) é melhor do que o desempenho do 4º ano (56,5). No que se refere à variável prosódia,

no 4º ano da escola particular e nos dois 5º ano (escola particular e pública) observou-se a pontuação máxima (16 pontos).

TABELA 3 – DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA COMPREENSÃO TEXTUAL E COMPONENTES DA FLUÊNCIA POR ANO ESCOLAR E TIPO DE ESCOLA

Ano escolar	Variáveis	n.	Média	Dp	Mediana	Min	Max
3º ano Escola Pública	PLM	13	71,6	19,6	69,0	40,4	109,8
	PCLM		69,7	19,9	<b>66,4</b>	39,9	109,4
	PR		8,5	3,3	8,0	4,0	15,0
	CT		5,3	1,5	5,0	3,0	8,0
	CL		3,2	0,9	3,0	1,0	4,0
	CI		2,1	1,2	2,0	1,0	4,0
3º ano Escola Particular	PLM	18	78,6	18,5	77,8	44,8	114,5
	PCLM		76,0	18,8	<b>74,8</b>	43,5	114,0
	PR		10,8	2,4	10,5	7,0	15,0
	CT		5,3	1,1	5,0	3,0	7,0
	CL		3,0	1,1	3,0	1,0	4,0
	CI		2,3	0,9	2,0	1,0	4,0
4º ano Escola Pública	PLM	14	66,7	19,3	61,1	45,2	100,9
	PCLM		63,6	19,7	56,5	41,3	98,3
	PR		9,0	2,9	8,0	5,0	14,0
	CT		5,5	1,9	<b>6,0</b>	2,0	8,0
	CL		3,0	0,9	3,0	1,0	4,0
	CI		2,5	1,3	2,5	0,0	4,0
4º ano Escola Particular	PLM	12	88,7	30,2	86,7	44,8	145,4
	PCLM		85,8	31,2	<b>84,3</b>	42,0	143,8
	PR		11,8	3,9	11,5	7,0	16,0
	CT		5,6	2,1	<b>5,5</b>	2,0	8,0
	CL		3,0	0,9	3,0	2,0	4,0
	CI		2,6	1,6	3,0	0,0	4,0
5º ano Escola Pública	PLM	36	92,3	24,0	88,5	53,8	144,1
	PCLM		88,9	23,7	<b>81,5</b>	52,6	138,8
	PR		11,6	2,8	11,5	4,0	16,0
	CT		6,4	1,3	6,0	4,0	8,0
	CL		3,4	1,0	4,0	1,0	4,0
	CI		3,0	0,9	3,0	1,0	4,0
5º ano Escola Particular	PLM	21	102,6	23,8	97,2	70,8	145,4
	PCLM		99,5	24,2	<b>93,2</b>	67,4	144,9
	PR		13,0	2,1	14,0	8,0	16,0
	CT		6,5	1,5	7,0	4,0	8,0
	CL		3,0	1,2	4,0	1,0	4,0
	CI		3,4	0,7	4,0	2,0	4,0

FONTE: A autora (2020).

### 5.1.3 Comparação do desempenho dos grupos

Inicialmente, tinha-se a intenção de unir os dados referentes aos estudantes dos mesmos anos escolares (escola pública e particular) para construir uma matriz geral de correlações entre os componentes da fluência e compreensão textual, contendo apenas um conjunto de dados para cada nível escolar. Para analisar essa possibilidade, realizou-se o teste de *Mann-Whitney (U)*, que verifica se as amostras fazem parte de uma mesma população.

Conforme a TABELA 4, o Ano Escolar (AE) foi a variável de agrupamento para o teste *Mann-Whitney (U)*. Nela é possível observar que há diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito aos componentes da fluência: são diferentes na prosódia (PR) os terceiros ( $U = 63,500$  e  $p = 0,031$ ) e quintos anos ( $U = 258,500$  e  $p = 0,046$ ). Enquanto os quartos anos são diferentes na precisão (PCLM). Mesmo os grupos mostrando-se semelhantes na compreensão de textos (incluindo os níveis literal e inferencial), as diferenças entre os grupos verificadas na prosódia e na precisão da decodificação impossibilitaram as configurações pretendidas inicialmente.

TABELA 4 – ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS GRUPOS: ANO ESCOLAR COMO VARIÁVEL DE AGRUPAMENTO

		Ano escolar					
		3° Pu e 3° Pa n. 31		4° Pu e 4° Pa n. 26		5° Pu e 5° Pa n. 57	
	Avaliação	U	p (Bilateral)	U	p (Bilateral)	U	p (Bilateral)
Variáveis	PLM	90,500	0,289	46,000	0,051	278,000	0,098
	PCLM	93,000	0,337	42,000	<b>,031<sup>a</sup></b>	280,500	0,107
	PR	63,500	<b>0,031</b>	49,000	0,069	258,500	<b>0,046</b>
	CT	113,000	0,870	81,500	0,896	357,500	0,727
	CL	105,000	0,608	82,000	0,913	317,000	0,247
	CI	97,500	0,417	78,000	0,750	271,500	0,060

FONTE: A autora (2020).

NOTA: PLM: Velocidade; PCLM: Precisão; PR: Prosódia; CT: Compreensão textual; CL: Compreensão literal; CI: Compreensão inferencial, Pu: pública; Pa: particular; a. Não corrigido para empates.

Foi realizada uma primeira análise para verificar se os desempenhos dos alunos dos três anos escolares eram diferentes entre si, aplicando o Teste de *Kruskal-Wallis* (teste de comparações múltiplas) com os dados dos alunos da escola pública e particular agrupados por ano de escolaridade. Esse teste indicou que, tanto na prosódia ( $p = 0,0017$ ), quanto na compreensão textual ( $p = 0,0038$ ), há diferenças

entre os três anos estudados. Para a prosódia, há indícios de que a média dos 3º e 4º anos é diferente da média do 5º. Todavia, as médias dos 3º e 4º anos não são diferentes entre si. No tocante aos níveis de compreensão textual (literal e inferencial), há indícios de diferença significativa apenas entre o 3º e o 5º ano.

Para localizar onde estavam as diferenças de desempenho entre os grupos de estudantes do 3º, 4º e 5º anos, verificadas por meio do teste *Kruskal-Wallis*, foi aplicado o teste de *Mann-Whitney*, que analisou os grupos, dois a dois, tanto com os dados dos alunos da escola particular, quanto com os dados dos alunos da escola pública separadamente (TABELA 5). Ao analisar o desempenho dos alunos da escola particular dos anos de escolaridade diferentes, verificou-se que em todas as variáveis estudadas, com exceção da compreensão textual - CT, as diferenças significativas localizam-se entre o 3º e o 5º ano: velocidade – PLM ( $p < 0,001$ ), precisão – PCLM ( $p < 0,001$ ), PR ( $p = 0,010$ ), CL ( $p < 0,001$ ) e CI ( $p = 0,020$ ). Situação semelhante ocorreu em relação à escola pública. Nela todas as diferenças significativas também se localizaram entre o 3º e o 5º ano: velocidade – PLM ( $p = 0,002$ ), precisão – PCLM ( $p = 0,002$ ), prosódia – PR ( $p = 0,006$ ), compreensão literal - CL ( $p = 0,001$ ) e compreensão – inferencial - CI ( $p = 0,018$ ).

Infere-se dos resultados que não houve uma diferença significativa entre os 3º, 4º e 5º anos na compreensão textual – CT porque os três anos escolares compartilham boa parte dos conteúdos relativos à Compreensão e Interpretação de Textos presentes no Plano Curricular do Município de Curitiba (APÊNDICE 1). Dentre as competências trabalhadas nos três anos escolares estão: ler textos não literários, literários tradicionais, da cultura popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos; ler com fluência textos de qualquer extensão, utilizando conhecimentos sobre a estrutura das palavras, das frases, do tema e do gênero textual, atribuindo-lhes significado/sentido; ler palavras, frases e gêneros textuais, atribuindo-lhes sentidos e identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

É possível que não tenha havido diferenças estatisticamente significativas nos 3º e 4º anos escolares porque a maior parte das competências trabalhadas em tais anos são praticamente as mesmas, com exceção de algumas delas como: inferir significados; identificar efeitos de ironia, sinais de acentuação textuais sistematizados e finalidade dos gêneros. Proximidades de competências também ocorrem entre os

4° e 5° anos, o que explica não ter ocorrido diferenças estatisticamente significativas entre eles. (APÊNDICE 1).

Por outro lado, é possível afirmar que as diferenças estatisticamente significativas no desempenho da compreensão inferencial (CI) ( $p = 0,020$ ), literal (CL) ( $p < 0,001$ ) e nos componentes da fluência velocidade (PLM) ( $p < 0,001$ ), precisão (PCLM) ( $p < 0,001$ ) e prosódia (PR) ( $p = 0,010$ ), precisão e prosódia, apresentadas entre os 3° e 5° anos, sejam devido às competências ainda não alcançadas nos 3° anos, tais como: ler com fluência, ritmo e entonação, de acordo com a expressividade sugerida pela pontuação; inferir o significado das palavras e/ou expressões desconhecidas no texto, com base no contexto. Adicionalmente, existem competências mais complexas que são trabalhadas apenas nos 5° anos, tais como: identificar efeitos de ironia ou humor em gêneros textuais sistematizados; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; estabelecer relações entre causa e consequência entre partes e elementos do texto. (APÊNDICE 1).

TABELA 5 – COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO ENTRE ANOS ESCOLARES NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Ano escolar	Avaliação	Variáveis					
		PLM	PCLM	PR	CT	CL	CI
3° ano Pa e 4° ano Pa	U	90,5	92	96,5	104	88,5	99,5
	p (Bi)	0,46	0,5	0,62	0,86	0,39	0,71
4° ano Pa e 5° ano Pa	U	89	91	109,5	116	90	96
	p (Bi)	0,17	0,19	0,53	0,69	0,14	0,25
3° ano Pa e 5° ano Pa	U	80	78	93	181	72	107
	p (Bi)	<b>0,001</b>	<b>0,001</b>	<b>0,010</b>	0,810	<b>0,001</b>	<b>0,020</b>
3° ano Pu e 4° ano Pu	U	90,5	92	96,5	104	88,5	99,5
	p (Bi)	0,459	0,498	0,624	0,858	0,393	0,714
4° ano Pu e 5° ano Pu	U	89	91	109,5	116	90	96
	p (Bi)	0,166	0,19	0,532	0,69	0,143	0,246
3° ano Pu e 5° ano Pu	U	80	78	93	181	72	107
	p (Bi)	<b>0,002</b>	<b>0,002</b>	<b>0,006</b>	0,809	<b>0,001</b>	<b>0,018</b>

FONTE: A autora (2020).

Nota: Bi: Bilateral; Pu: pública; Pa: particular

Por último, foram comparadas, por meio do Teste de *Wilcoxon*, as médias de desempenho em fluência (velocidade, precisão e prosódia) e compreensão textual da totalidade dos estudantes de cada uma das escolas (pública e particular). Os

resultados desse teste, apresentados na TABELA 6, indicam que há evidências de que, em média, as escolas são diferentes com relação à prosódia, mas não há evidências de diferenças com relação à compreensão. É possível que isso se deva à pouca variabilidade das pontuações do instrumento para coleta de dados de compreensão textual.

TABELA 6 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DESEMPENHO EM FLUÊNCIA E COMPREENSÃO TEXTUAL, POR TIPO DE ESCOLA

Variável	Todos		Escola Pública		Escola Particular		Comparação de médias*
	Média	dp	Média	Dp	Média	dp	$p$
Velocidade	86,17	25,4	82,36	24,75	90,87	25,63	—
Precisão	83,19	25,5	79,32	24,58	87,98	26,03	—
Prosódia	11,09	3,16	10,38	3,25	11,96	2,83	<b>0,0095</b>
Compreensão textual	5,91	1,56	5,95	1,54	5,86	1,6	0,7015

FONTE: A autora (2020).

NOTA:\* Teste de Wilcoxon para comparação de duas médias.

#### 5.1.4 Análise de correlação

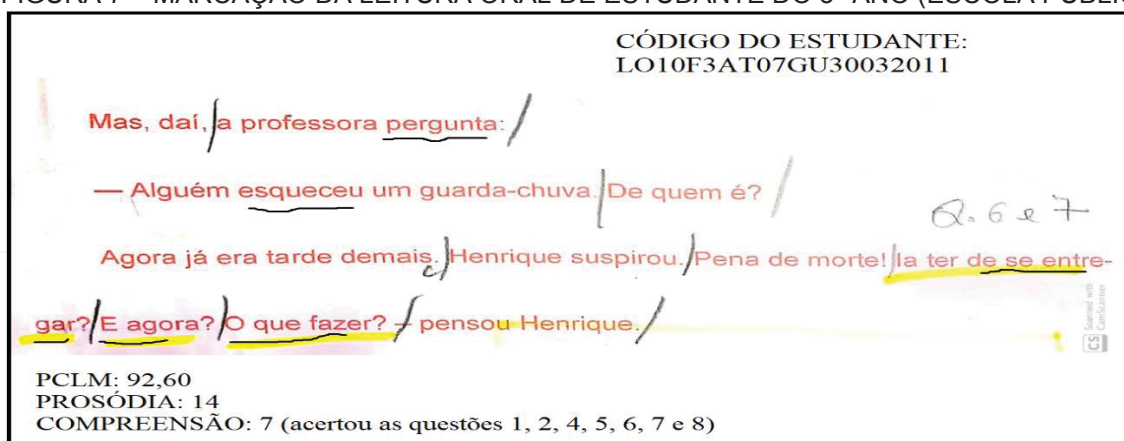
A TABELA 7 apresenta a matriz de correlação envolvendo os componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e a compreensão leitora, incluindo os níveis literal e inferencial. Como já foi dito, os dados coletados não foram adequados para realizar análises paramétricas. Assim, correlações de *Spearman* foram empregadas. Os resultados mostraram uma correlação positiva, moderada e significativa entre a compreensão inferencial (CI) e os três componentes da fluência: para PLM ( $\rho = ,464$  e  $p < 0,001$ ), para PLCM ( $\rho = ,465$  e  $p < 0,001$ ) e para PR ( $\rho = ,533$  e  $p < 0,001$ ). Dentre estas, a correlação mais expressiva foi entre CI e PR. Embora com moderada magnitude, a compreensão literal – CL correlaciona-se com a prosódia – PR ( $\rho = ,348$  e  $p < 0,001$ ), sendo que a compreensão textual - CT também se correlaciona com os três componentes da fluência: para precisão – PLM ( $\rho = ,417$  e  $p < 0,001$ ), para precisão – PCLM ( $\rho = ,423$  e  $p < 0,001$ ) e para prosódia – PR ( $\rho = ,590$  e  $p < 0,001$ ).

Ao analisar os dados da fluência dos estudantes, individualmente, foi possível verificar que, vários deles, respeitaram os limites e fronteiras de frases, por meio da observação dos sinais de pontuação. É possível verificar, por meio da análise qualitativa da FIGURA 7, por exemplo, que independentemente do ano escolar, estudantes produziram frases (subdividindo as frases do texto) para a realização de

pausas, bem como enfatizaram determinadas palavras lexicais ou de conteúdo (ROSA, 2006).

A análise das respostas dos estudantes às questões de compreensão do PROCONLE mostrou que aqueles que leram enfatizando determinadas palavras e trechos do texto foram justamente os que mais questões acertaram. Embora o instrumento para avaliação da prosódia utilizado neste estudo (MDFS) não faça distinção entre prosódia sintática e prosódia enfática (EREKSON, 2010), é possível especular que a ênfase dada pelos leitores a determinadas palavras e frases represente a prosódia enfática e foi justamente ela que permitiu responderem adequadamente às questões de compreensão inferencial (questão 6: inferencial de micro e questão 7: inferencial de macro).

FIGURA 7 – MARCAÇÃO DA LEITURA ORAL DE ESTUDANTE DO 3º ANO (ESCOLA PÚBLICA)



FONTE: A autora (2020).

A partir destas análises, é possível afirmar, mais uma vez, que a compreensão literal - CL e especialmente a compreensão inferencial (CI) variam mais em função da prosódia - PR que dos outros componentes da fluência.

TABELA 7 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA

Variáveis	PLM		PCLM		PR		CL		CI		CT
Testes	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>P</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>
PLM	1										
PCLM	,994**	0,001	1								
PR	,884**	0,001	,903**	0,001	1						
CL	0,17	0,08	0,18	0,06	,348**	0,001	1				
CI	,464**	0,001	,465**	0,001	,533**	0,001	0,12	0,19	1		
CT	,417**	0,001	,423**	0,001	,590**	0,001	,722**	0,001	,761**	0,001	1

FONTE: A autora (2020).

NOTA: \*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).



Foram empregadas correlações de *Spearman* para analisar os dados em cada um dos três anos escolares, obtidos junto aos alunos do mesmo nível de escolaridade (TABELAS 8, 9 e 10). Conforme é possível observar na TABELA 8, há correlações estatisticamente positivas e significativas, para os 3° anos, entre a compreensão textual (CT) e todos os componentes da fluência: velocidade (PLM) ( $\rho = 0,372$  e  $p = 0,039$ ), precisão (PCLM) ( $\rho = ,385$  e  $p = 0,032$ ) e prosódia (PR) ( $\rho = ,457$  e  $p = 0,010$ ).

Das correlações entre compreensão textual (CT) e os componentes da fluência, a mais expressiva se encontra entre compreensão textual (CT) e prosódia (PR) ( $\rho = ,457$  e  $p = 0,010$ ). Já a Compreensão Inferencial (CI) se correlacionou de forma estatisticamente significativa apenas com a velocidade (PLM) ( $\rho = 0,355$  e  $p = 0,050$ ). Todavia, não houve correlações entre a compreensão literal (CL) e os componentes da fluência.

Assim, é possível afirmar que, nos 3° anos, a prosódia é o componente da fluência que mais influencia a compreensão. Além disso, tendo em vista a correlação entre compreensão textual (CT) e compreensão literal (CL) ( $\rho = ,632$  e  $p = 0,001$ ) é possível concluir que o índice de compreensão do texto no 3° ano deve-se mais à Compreensão literal que à Compreensão Inferencial.

TABELA 8 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA NO 3° ANO

Var.	PLM		PCLM		PR		CL		CI		CT	
Testes	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>P</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>P</i>	<i>Rh</i> <i>o</i>	<i>p</i>
PLM	1											
PCLM	<b>,993**</b>	0,001	1									
PR	<b>,764**</b>	0,001	<b>,778**</b>	0,001	1							
CL	0,055	0,770	0,08	0,670	0,27	0,142	1					
CI	<b>,355*</b>	0,050	0,344	0,058	0,246	0,183	-0,19	0,305	1			
CT	<b>,372*</b>	0,039	<b>,385*</b>	0,032	<b>,457**</b>	0,010	<b>,632**</b>	0,001	<b>,604**</b>	0,001	1	

FONTE: A autora (2020)

NOTA: Var.: Variáveis; *rho*: Coeficiente de correlação de *Spearman*; PLM: Velocidade; PCLM: Precisão; PR: Prosódia; CT: Compreensão textual; CL: Compreensão literal; CI: Compreensão inferencial; \*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral); \*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Na TABELA 9, que mostra o resultado das correlações realizadas a partir dos dados obtidos no 4° ano, é possível verificar que a compreensão textual (CT), incluindo seus níveis literal e inferencial, correlacionou-se de forma estatisticamente significativa com todos os componentes da fluência. Assim, quando se considera a

Compreensão total do texto (CT) identificam-se as seguintes correlações: com a precisão (PCLM) ( $\rho = 0,555$  e  $p = 0,003$ ), com a velocidade (PLM) ( $\rho = 0,623$  e  $p < 0,001$ ), com a prosódia (PR) ( $\rho = 0,791$  e  $p = 0,001$ ).

A Compreensão no nível literal (CL) apresenta as seguintes correlações com os componentes da fluência: com a precisão (PCLM) ( $\rho = 0,388$  e  $p = 0,050$ ), com a velocidade (PLM) ( $\rho = ,453$   $p = 0,020$ ) e com a prosódia – PR ( $\rho = ,599$  e  $p = 0,001$ ). Além disso, as correlações da Compreensão no nível Inferencial (CI) com os componentes da fluência foram: com a precisão (PCLM) ( $\rho = 0,573$  e  $p = 0,002$ ), com a velocidade (PLM) ( $\rho = 0,623$  e  $p = 0,001$ ) e com a prosódia (PR) ( $\rho = ,778$  e  $p < 0,001$ ). (TABELA 9).

A partir desses resultados, é possível afirmar que, entre esses alunos do 4º ano, a melhor fluência na leitura foi acompanhada de uma melhor compreensão do texto. Além disso, destaca-se que, embora todos os componentes da fluência tenham se correlacionado com a Compreensão Leitora, foi a prosódia que mais fortemente se correlacionou com a compreensão textual.

TABELA 9 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA NO 4º ANO

Variáveis	PLM		PCLM		PR		CL		CI		CT	
Testes	$\rho$	$p$	$\rho$	$P$	$\rho$	$P$	$\rho$	$P$	$\rho$	$p$	$\rho$	$p$
PLM	1											
PCLM	<b>,979**</b>	0,001	1									
PR	<b>,867**</b>	0,001	<b>,837**</b>	0,001	1							
CL	<b>,453*</b>	0,020	<b>0,388</b>	0,050	<b>,599**</b>	0,001	1					
CI	<b>,632**</b>	0,001	<b>,573**</b>	0,002	<b>,778**</b>	0,001	<b>,545**</b>	0,004	1			
CT	<b>,623**</b>	0,001	<b>,555**</b>	0,003	<b>,791**</b>	0,001	<b>,813**</b>	0,001	<b>,929**</b>	0,001	1	

FONTE: A autora (2020)

NOTA:  $\rho$ : Coeficiente de correlação de *Spearman*; PLM: Velocidade; PCLM: Precisão; PR: Prosódia; CT: Compreensão textual; CL: Compreensão literal; CI: Compreensão inferencial; \*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral); \*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

É possível observar, na TABELA 10, que diz respeito aos dados obtidos junto aos 5º anos (de ambas as escolas), que tanto a Compreensão do texto (CT) como a Compreensão no nível inferencial (CI) mostraram correlações apenas com a prosódia, ou seja, não apresentam correlações nem com velocidade (PLM), nem com a precisão (PCLM). Os resultados dessas correlações foram: entre CT e PR ( $\rho = 0,443$  e  $p = 0,001$ ) e entre CI e PR ( $\rho = 0,376$  e  $p = 0,004$ ).

Conclui-se desses resultados que, nos 5º anos, o componente da fluência que mais interfere na compreensão textual é a prosódia. Além disso, infere-se que, devido

os estudantes já apresentarem uma maior habilidade de decodificação automatizada, nesse nível de escolaridade, sua compreensão se apoie mais nas suas experiências de leitura e conhecimento de mundo (realização de inferências) para compreender o texto como um todo.

TABELA 10 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA NO 5º ANO

Variáveis	PLM		PCLM		PR		CL		CI		CT	
Testes	rho	p	rho	P	Rho	P	rho	P	rho	p	rho	p
PLM	1											
PCLM	,986**	0,001	1									
PR	,841**	0,001	,884**	0,001	1							
CL	-	0,897	-	0,955	0,238	0,075	1					
CI	0,018	0,077	0,008	0,067	,376**	0,004	0,038	0,779	1			
CT	0,236	0,077	0,244	0,067	,443**	0,001	,751**	0,001	,672**	0,001	1	

FONTE: A autora (2020)

NOTA: *rho*: Coeficiente de correlação de *Spearman*; PLM: Velocidade; PCLM: Precisão; PR: Prosódia; CT: Compreensão textual; CL: Compreensão literal; CI: Compreensão inferencial; \*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral); \*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

### 5.1.5 Regressão linear

Para a análise dos resultados, produto da regressão linear múltipla, faz-se necessária a observância de alguns critérios (FIELD, 2009). Os resultados devem cumprir todos os requisitos necessários: número mínimo da amostra, resíduos independentes, ausência de multicolinearidade, ausência de *outliers*, resíduos normalmente distribuídos, relação linear entre variável dependente e variáveis independentes e homocedasticidade. Os dados aqui apresentados observaram todos os critérios anteriormente descritos. Além do mais, Floyd, Evans e McGrew (2003) ressaltam que as relações entre as variáveis, indicada pelos coeficientes de regressão padronizados, podem variar de moderadas (valores que vão de 0,10 a 0,29) a fortes (coeficientes >30).

Foi utilizada a regressão múltipla para investigar o efeito de cada elemento da fluência, ano escolar e tipo de escola na compreensão de texto, primeiramente sobre a compreensão textual, e posteriormente sobre os níveis de compreensão literal e inferencial. O método utilizado foi o *stepwise* (passo-a-passo), pois o interesse no método estava em descrever o relacionamento entre as variáveis e pela ausência de

modelos baseados em teorias sobre os fenômenos pesquisados (FIELD, 2009; KRUSZIELSKI, 2014).

A TABELA 11 mostra que a análise realizada resultou em três modelos estatisticamente significativos, todos com relações fortes entre as variáveis. Para os modelos finais, o modelo exclui automaticamente as variáveis que não demonstraram quaisquer contribuições para a variável dependente. O modelo 3 é o que apresenta a relação mais forte:  $[F(3,110) = 31,772; p > 0,001; R^2 = 464]$ . A compreensão textual (CT) foi inserida na análise como variável dependente. As variáveis preditoras foram: prosódia (PR), precisão (PCLM), velocidade (PLM), Tipo de escola (TE) e ano escolar (AE). Para os modelos finais, permaneceram as variáveis previsoras: prosódia (PR) ( $\beta = 0,517, t = 7,586; p < 0,001$ ), precisão (PCLM) ( $\beta = -0,027, t = -3,267; p < 0,001$ ) e tipo de escola (TE) ( $\beta = 0,672, t = -2,972; p = 0,004$ ). Dessa forma, os três modelos de regressão múltipla, apresentados na TABELA 11, explicam acima de 37% da variação na compreensão textual (CT). No modelo 3, a prosódia (PR) sozinha explica 37,7% da variação. A adição de precisão (PCLM) e tipo de escola (TE) aumenta o percentual explicativo para 46,4%.

TABELA 11 – REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEIS: PROSÓDIA, PRECISÃO - PCLM E TIPO DE ESCOLA COMO PREDITORAS DA VARIÁVEL COMPREENSÃO TEXTUAL

Variável de resposta	Variáveis preditoras	Modelo	$\beta$	$t$	$p$	$r^2$
Compreensão Textual - CT	Prosódia	1	0,303	8,231	0,001	0,377
	Prosódia	2	0,478	6,889	0,001	0,421
	Precisão - PCLM		-0,025	-2,915	0,004	
	Prosódia	3	0,296	7,586	0,001	0,464
	Precisão - PCLM		-0,023	-3,267	0,001	
	Tipo de escola		-0,515	-2,972	0,004	

FONTE: A autora (2020).

Similarmente, para a análise das variáveis de resposta compreensão literal (CL) e compreensão textual (CI) – analisadas separadamente – foram adicionadas como variáveis preditoras PR, PCLM, PLM, Tipo de escola e AE. Primeiramente, utilizando a CL como variável dependente, a regressão linear múltipla apresentou três modelos estatisticamente significativos, porém com relações moderadas. O modelo 3 foi o que demonstrou o maior coeficiente de regressão:  $[F(3,110) = 14,114; p > 0,001; R^2 = 278]$ . As variáveis previsoras são prosódia ( $\beta = 0,296, t = 5,890; p < 0,001$ ), precisão - PCLM ( $\beta = -0,023, t = -3,829; p < 0,001$ ) e tipo de escola ( $\beta = -0,23, t = -3,089; p = 0,003$ ). De

acordo com este resultado, a PR, sozinha, explica 13,2% da variação da CL. Se adicionada a variável PCLM, explica 21,5% e, finalmente 27,8% quando adicionada a variável tipo de escola. (TABELA 12).

É possível observar também, por meio da TABELA 12, que retornou apenas um modelo para a CI como variável de resposta. Mesmo assim, o modelo é estatisticamente significativo, com relação moderada:  $[F(1,112) = 44,962; p > 0,001; R^2 = ,286]$ , com PR como variável preditora ( $\beta = ,189$   $t = 6,705; p < 0,001$ ). Este resultado mostra que a prosódia sozinha explica 28,6 % da compreensão no nível inferencial.

TABELA 12 – REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEIS: PROSÓDIA, PRECISÃO - PCLM E TIPO DE ESCOLA COMO PREDITORAS DA VARIÁVEL COMPREENSÃO LITERAL E INFERENCIAL

Variável de resposta	Variáveis preditoras	Modelo	$\beta$	$t$	$p$	$r^2$
Compreensão Literal - CL	Prosódia	1	0,114	4,12	0,001	0,132
	Prosódia	2	0,264	5,175	0,001	0,215
	Precisão - PCLM		-0,022	-3,441	0,001	
	Prosódia	3	0,296	5,89	0,001	0,278
	Precisão - PCLM		-0,023	-3,829	0,001	
	Tipo de escola		-0,515	-3,089	0,003	
Compreensão Inferencial - CI	Prosódia	1	0,189	6,705	0,001	0,286

FONTE: A autora (2020)

Buscou-se verificar o percentual explicativo da prosódia e da precisão, primeiramente nos 3° e 4° anos juntos. Posteriormente, analisaram-se os 5° anos separadamente. Verifica-se, na TABELA 13, que a Compreensão Textual foi a variável resposta utilizada, e os três elementos da fluência foram as preditoras (velocidade, precisão e prosódia). Ambas as análises retornaram modelos estatisticamente significativos, contendo pelo menos duas relações fortes.

O coeficiente de regressão para os 3° e 4° anos ( $[F(1,55) = 35,415; p = 0,001; R^2 = ,392]$ ) demonstra que a PR explica 39,9% da CT. Para os 5° anos, retornaram dois modelos, sendo o 2 aquele que apresenta o maior poder explicativo ( $[F(1,55) = 16,842; p = 0,001; R^2 = ,433]$ ). No modelo 1, a PR sozinha explica 23,4% da CT, enquanto que ao adicionar a variável PCLM (19,9%), tais variáveis juntas explicam 43,3% do desempenho na compreensão textual

TABELA 13 – REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEL: PROSÓDIA E PRECISÃO - PCLM COMO PREDITORAS DA VARIÁVEL COMPREENSÃO NOS 3º E 4º ANOS JUNTOS E 5º ANOS SEPARADOS

Variável de resposta	Variáveis preditoras	Ano escolar	Modelo	$\beta$	$t$	$p$	$r^2$
Compreensão Textual - CT	Prosódia	3º e 4º	1	0,626	5,951	0,001	0,392
Compreensão Textual - CT	Prosódia	5º	1	0,244	4,104	0,001	0,234
	Prosódia Precisão - PCLM		2	0,573 -0,044	6,250 -4,345	0,001 0,001	0,433

FONTE: A autora (2020)

Resumidamente, quando se considera o conjunto de dados, a prosódia sozinha foi responsável por 37,7% da variação da compreensão textual, 13,2% da compreensão literal e 28,2 % da compreensão inferencial. Quando se adiciona a precisão à contribuição dada pela prosódia, essa porcentagem aumenta para 42,2% para compreensão textual e 21,5% para a compreensão literal.

Em última análise, os resultados obtidos mostram que a leitura com prosódia está expressivamente relacionada à compreensão de texto nos três anos escolares investigados. Tendo em vista que quase 44% da compreensão leitora no 5º é explicada pela da prosódia e precisão, é possível que haja outras variáveis, que não foram analisadas, que sejam importantes para explicar a compreensão. Conclui-se dos dados que, nos 5º anos, para que haja uma compreensão adequada do texto, faz-se necessária a utilização equilibrada de ambas as habilidades (de ler com precisão e com prosódia), com uma demanda um pouco maior da prosódia. Contudo, acredita-se que, para se estabelecer uma relação causal entre essas variáveis, seja necessária a realização de estudos longitudinais.

#### 5.1.6 Árvore de Classificação

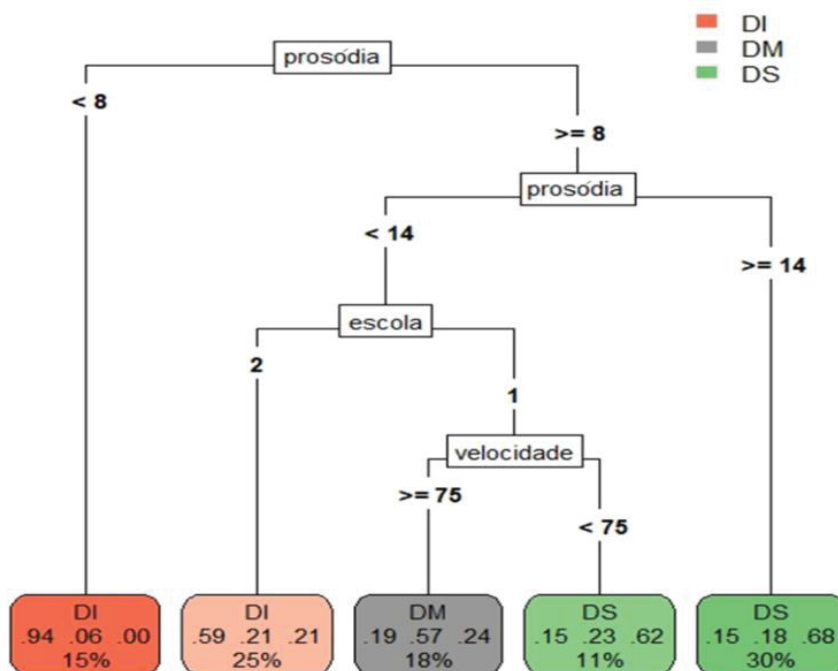
A FIGURA 8 apresenta a árvore de classificação para a variável CT, que se classificada em três categorias: desempenho inferior (DI), desempenho mediano (DM) e desempenho superior (DS). Cada nó apresenta a categoria de predição (DI, DM, DS), a probabilidade de predição de cada categoria e a porcentagem de crianças no nó. Pode-se ver, na FIGURA 8, que alunos com PR maior do que oito ( $< 8$ ) são classificados com desempenho inferior (DI).

Para alunos com PR entre oito e 14 ( $\geq 8$  e  $< 14$ ), existem duas possibilidades: a) os de escola particular (2) são classificados com desempenho inferior; b) para os

de escola pública (1), a classificação depende da velocidade. Se a velocidade for maior ou igual a 75, são classificados com desempenho mediano; se a velocidade for menor que 75, são classificados com desempenho superior. Alunos com prosódia maior que 14 são considerados de desempenho superior, independentemente do tipo de escola ou nível de velocidade.

Conclui-se dos resultados que os participantes da escola pública conseguem alcançar uma compreensão mediana lendo mais ou menos 75 PLM. Isso não significa dizer que quanto maior é a velocidade de leitura melhor é a compreensão textual, mas de que o leitor precisa de uma velocidade suficiente, utilizando-se de pistas presentes no texto, e recorrendo aos seus conhecimentos prévios, para dar sentido ao que lê. Para o inglês norte americano, segundo Burn (2011) são suficientes 63 PCLM para a compreensão adequada do texto. No português do Brasil, para os participantes desta pesquisa, de acordo com os resultados apresentados na FIGURA 8, essa média fica em torno de 75 PCLM.

FIGURA 8 – ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO



FONTE: A autora (2020).



### 5.1.7 Discussão dos resultados do Estudo 1

Diferentes pesquisas têm demonstrado que o desempenho dos estudantes na habilidade de compreender textos tem uma relação estreita com a fluência de leitura (NRP, 2000; RASINSKI et al., 2011; PAIGE et al.; 2014). Ainda, outros autores pesquisadores argumentam que ao melhorar o desempenho em fluência de leitura, esse avanço também é acompanhado pela competência de compreender textos (NRP, 2000; KUHN et al., 2006, MOUSINHO et al., 2009). Há também trabalhos que realçam o papel que as inferências (processo cognitivo de alto nível) desempenham para que o leitor compreenda adequadamente os textos (SPINILLO; MAHON, 2007; CAIN; OAKHILL; ELBRO, 2015).

A presente Tese de Doutorado teve como objetivo geral, em sua primeira parte, avaliar a fluência na leitura e a compreensão de texto de estudantes do Ensino Fundamental, do 3º ao 5º anos, e verificar a correlação entre o desempenho nos diferentes componentes da fluência (precisão, velocidade e prosódia) e os diversos níveis de compreensão (literal e inferencial) de texto narrativo.

Um dos objetivos específicos foi primeiramente avaliar e depois comparar o desempenho dos estudantes na fluência de leitura (velocidade, precisão e prosódias) e compreensão total do texto narrativo, bem como em cada um dos níveis (compreensão literal e compreensão inferencial), por ano de escolaridade e tipo de escola (pública e particular). Com o intuito de atingir esse objetivo, realizaram-se análises descritivas, comparação de desempenho de grupos, análise de correlação, análise de regressão e árvore de classificação.

No presente estudo, os resultados dos desempenhos dos estudantes na fluência e compreensão leitora demonstraram que a compreensão inferencial está mais intimamente ligada à compreensão de textos dos participantes do que a compreensão literal. Além disso, a habilidade de ler com expressividade se fez presente em todos os anos (3º ao 5º) e nas duas escolas pesquisadas (pública e particular). Concordando com Marchuschi (2008) e Spinillo (2013), tais resultados se justificam: para que a compreensão aconteça, o leitor, ao fazer inferências, baseia-se em suas próprias experiências e em pistas deixadas no texto impresso para dar sentido ao que está lendo.

Ademais, corroboram-se os achados de Barros e Spinillo (2019), no sentido de que a interação autor-texto-leitor é uma atividade extremamente complexa. Para que

a o leitor compreenda adequadamente o texto, é necessária a utilização de recursos como a leitura expressiva, que inclui aspectos de entonação, ritmo da fala e intensidade durante a atividade leitora. A expressividade na leitura se faz importante porque a precisão de decodificação, sozinha, não garante a compreensão do texto.

Além disso, os participantes da escola particular se saíram melhor nos três componentes da fluência e na compreensão inferencial. Já os estudantes da escola pública apresentaram melhor desempenho na compreensão do texto como um todo e na compreensão literal. Essa diferença significativa, em favor da escola particular, pode ser explicada com base nos indicadores da OCDE, discutidos no relatório de 2015. É possível afirmar, portanto, que uma das possíveis razões para a diferença de desempenho entre as escolas possa ter ocorrido devido aos materiais utilizados em sala de aula, à quantidade de crianças nas salas, à infraestrutura e/ou recursos educacionais (OCDE, 2015). Além disso, confirma-se o entendimento de Spinillo (2013), que a bagagem sociocultural da criança é formada a partir da interação indissociável entre as dimensões cognitiva, linguística e social. E, concorda-se com Salles e Parente (2002), que atribuírem às experiências anteriores, que são guardadas na memória episódica do leitor, o papel de individualizar a construção do texto pelo indivíduo. A partir daí, às crianças imprimirem, na interpretação do texto, suas expectativas, características, experiências e conhecimentos prévios.

Outra possível razão para o pior desempenho das crianças da escola pública, nas perguntas inferenciais, pode ter ocorrido devido a um ambiente socioeconômico desfavorável, como defendem Moraes, Leite e Kolinsky (2013). Eles afirmam que ambientes socioculturais podem impulsionar ou desacelerar o aprendizado da leitura de crianças, e, portanto, o desenvolvimento de conhecimentos prévios. Além disso, crianças que possuem um léxico pobre têm maior probabilidade de atribuir significados errados ao texto. Neste sentido, os resultados do presente trabalho corroboram com Enricone e Salles (2011), que mostraram haver relações complexas entre fatores familiares e habilidades de leitura. Além disso, com base nas conclusões de Enricone e Salles (2011), é possível que menos estímulos advindos da família e o menor número de experiências com atividades de leitura possam ter contribuído para o pior desempenho das crianças. Ademais, os resultados aqui apresentados reforçam os achados de Monteiro e Santos (2013), onde a compreensão de leitura foi maior nos grupos que apresentaram mais recursos e suporte familiares e maior interação. Dito isso, é possível afirmar que os estudantes da escola particular, para a compreensão

do texto impresso, dependeram menos de informações explicitadas no texto e se basearam mais no nível inferencial (interação entre as informações do texto e o conhecimento de mundo do leitor). Tal constatação corresponde às afirmações feitas por Morais, Leite e Kolinsky (2013), OCDE (2015) e Spinillo (2013).

Outro objetivo foi verificar as correlações entre o desempenho dos participantes, em cada um dos componentes da fluência (precisão de decodificação, velocidade de leitura e prosódia), o desempenho na compreensão total do texto e os níveis literal e inferencial de leitura. As correlações significativas entre a compreensão textual e os três componentes da fluência de leitura, com destaque para a prosódia e para o nível de compreensão inferencial, demonstram o papel ativo do leitor, que ao fazer inferências, conseguiu chegar a uma compreensão mais aprofundada do texto (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; KINTSCH, 1988).

Sobre a relação entre a leitura expressiva e a compreensão de textos, nossos resultados se assemelham aos de Barros (2017), que pontuou a leitura oral de 124 crianças, do 3º e 5º anos, considerando as quatro dimensões da prosódia presentes na Escala Multidimensional de Fluência (expressão e volume, suavidade e ritmo). A pesquisadora concluiu que os estudantes com melhor desempenho em prosódia também apresentaram respostas de compreensão mais sofisticadas (corretas e precisas). No caso da presente pesquisa, a prosódia mostrou-se estar mais intimamente relacionada às respostas inferências. Além disso, a atribuição de significados está diretamente ligada à habilidade de fazer inferências, que faz parte de um processo cognitivo de alto nível, e, portanto, demandou do leitor uma compreensão mais profunda do texto (SPINILLO; MAHON, 2007; SPINILLO, 2013; CAIN; OAKHILL; ELBRO, 2015).

Para a compreensão adequada, exige-se a criação de um **modelo situacional do texto** (por meio da ação conjunta de diferentes níveis hierárquicos de processamento da informação textual: linguístico, análise semântica, base textual) (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; KINTSCH, 1988). Com base em Kintsch e Van Dijk (1978) e Kintsch (1988), pode-se afirmar que isso auxiliou os participantes da pesquisa a extrapolar as informações explícitas no texto (itens que levam o leitor a inferir o significado do texto), ao se manter dentro dos limites de interpretação autorizada pelo mesmo (coesão textual: conectores e referentes) para a compreensão das questões (GIASSON, 1993; CATALÁ, 2013).

Os participantes desta pesquisa que tiveram melhor desempenho na leitura oral demonstraram reconhecer automaticamente quais eram as palavras lexicais ou de conteúdo. Ao fazer uso de uma leitura expressiva, o leitor manteve as informações mais relevantes na sua mente. Em outras palavras, como destacado por Cain (2015), como já se lia de forma automática e precisa, o leitor recorreu a outras medidas, como a leitura expressiva, para a compreensão do texto.

Objetivou-se também analisar o possível aumento de desempenho nos diferentes componentes da fluência (precisão de decodificação, velocidade de leitura e prosódia) e na compreensão do texto, conforme aumenta o grau de escolaridade dos alunos. A esse respeito, as análises descritivas indicaram um melhor desempenho dos estudantes à medida que o ano escolar avança. A análise estatística demonstrou que, em ambas as escolas pesquisadas, os 3º e 5º anos são diferentes em todos os componentes da fluência, nos níveis de compreensão inferencial e literal, mas não na compreensão textual.

Os achados da presente pesquisa se assemelham aos de Andrade, Celeste e Alves (2019) e com as descobertas de Cunha, Martins e Capellini (2017), cujos resultados evidenciaram que, à medida que a escolaridade da criança avança, também melhora gradativamente o desempenho delas na fluência em leitura. Um fato relevante é que a prosódia demonstra impactar na compreensão leitora ainda nos anos iniciais de escolaridade. Esses resultados reforçam que, independentemente do ano escola, quanto mais eficiente é a fluência do leitor, melhor é sua compreensão textual (MOUSINHO et al., 2009). Conclui-se que a prosódia, conjuntamente com o uso equilibrado das habilidades de ler com precisão, faz também com que o leitor de anos escolares menores tenha razoáveis competências para compreender adequadamente o texto.

Da mesma forma, objetivou-se explicar o efeito de cada elemento da fluência sobre a compreensão total do texto, incluindo os níveis literal e inferencial. Os resultados apresentados mostram que a prosódia é o componente da fluência que mais explica a compreensão textual, literal e inferencial. Sendo o único componente que explica a compreensão inferencial. Tais resultados se configuram como uma inovação desta pesquisa, pois não foram encontrados trabalhos precedentes que discutiram o impacto da prosódia no nível de compreensão inferencial, em contexto brasileiro.

Quando se compara o efeito da fluência no texto como um todo, os resultados da presente pesquisa demonstraram semelhanças com o estudo de Basaran (2013) que, dentre os componentes da fluência, o que mais notadamente está relacionado com a compreensão textual é a habilidade de ler com expressividade (prosódia). Em seu estudo, assim como da presente pesquisa, encontrou-se relação significativa entre habilidade prosódica e compreensão geral do texto. Basaran (2013) considera que “[...] a prosódia é a melhor preditora da compreensão leitura em todas as habilidades de leitura” (p. 2290).

Os estudantes que tiveram melhor desempenho na fluência de leitura e na compreensão inferencial, também respeitaram os limites e fronteiras de frases. Para explicar, portanto, o impacto dos componentes da fluência na compreensão de textos, toma-se como base Salles e Parente (2004), que ressaltam o fato de criança recorrer à sintaxe das frases para a compreensão do texto, e à classificação de prosódia defendida por Erekson (2010), a saber: a) prosódia sintática – usada para o fraseado. Fornece um ponto de referência para prosódia enfática; b) prosódia enfática – usada para a interpretação. Ajuda o leitor a manifestar seu pensamento inferencial.

Embora não haja diferenciação de prosódia na Escala Multidimensional de Fluência, com base em Erekson (2010), afirma-se que o uso equilibrado da prosódia sintática e enfática, com participação da precisão de decodificação, foi o responsável pelo maior impacto na compreensão do texto como um todo. Além disso, foi a maior participação da prosódia enfática a responsável pelo desempenho das questões inferenciais, pois “O uso competente da prosódia enfática é uma das habilidades dos leitores que conseguem pensar e ler ao mesmo tempo” (EREKSON, 2010, p. 94 e 95, tradução nossa). Entretanto, não há elementos suficientes na presente pesquisa para afirmar que há uma relação bidirecional ou causal entre tais competências. As magnitudes das correlações diferenciam-se em função do nível de compreensão e do ano escolar, e não foi possível averiguar em qual direção essa relação se dá. São, portanto, necessários outros estudos para o aprofundamento dessas relações.

## 5.2 ANÁLISES DOS DADOS DO ESTUDO 2 – PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA

As atitudes e percepções de pais/responsáveis em atividades ligadas à leitura foram avaliadas por meio do questionário de práticas familiares de leitura, que foi adaptado da OCDE (2008). Tal questionário mostrou-se confiável. Levaram-se em consideração os resultados da análise estatística dos valores observados, com a utilização do Coeficiente *Alpha* de *Cronbach* (0,926 para os 29 itens e 0,823 para as questões de 1 a 5, 5 itens).

O escore máximo do questionário adaptado é a soma simples das respostas aos itens das questões, totalizando no máximo 116 pontos. Foram atribuídos de 1 a 4 pontos para cada um dos itens das questões cujo modelo é de Escala *Likert*: questões 1ª, 2ª, 4ª e 5ª. Na 4ª questão, a pontuação é direta nas alternativas “a”, “b”, “e”; nas alternativas “c”, “d”, “f”, “g” e “h”, é inversa. Na 3ª questão, a pontuação obedeceu a uma lógica de pontuação gradativa (a =1, b=2, c=3 e d=4 pontos).

Devido ao número considerável de variáveis (29) e ao reduzido número de questionários completamente respondidos (75), não foi possível construir um fator que representasse o questionário como um todo. Para se realizar as análises fatoriais, é necessário haver pelo menos dez casos para cada variável (HAIR et al., 2009). No caso desta pesquisa, seriam necessárias pelo menos 290 observações.

### 5.2.1 Estatísticas descritivas – práticas familiares de leitura

Embora tenha sido encaminhado o questionário aos pais/responsáveis de todos os alunos que participaram do Estudo 1, retornaram apenas 81 questionários. Desses, seis não puderam ser analisados, pois estavam incompletos. Assim, toda a análise a seguir refere-se a 75 questionários (oito respondidos pelo pai, 68 pela mãe e um questionário por outro tipo de responsável). Dos 75 questionários, 43 pertencem à escola pública e 32 à particular.

A TABELA 14 mostra a Média, Mediana, Escore Mínimo e Máximo relativos às respostas apresentadas pelos respondentes às questões do questionário, por tipo de escola e ano escolar. Considerando inicialmente a Média Total das respostas, é possível verificar que em todos os anos escolares, nas questões 1, 2, e 4, os pais/responsáveis pontuaram entre 20 e 26 pontos (entre 60% e 80% da pontuação total de cada questão).

É possível observar também, na TABELA 14, na questão 1, que trata do interesse dos pais/responsáveis por atividades relacionadas à leitura no Ensino

Infantil, que os dados revelam um empate entre os participantes dos 3º e 4º anos (24). Por meio da análise da mediana, conclui-se que os participantes desses níveis escolares investiram mais tempo nessas atividades do que os pais/responsáveis dos alunos dos 5º anos (20). O mesmo aconteceu na Questão 2, que se refere a atividades de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Conclui-se que os pais/responsáveis dos estudantes do 5º ano escolar também investiram menos tempo nessas atividades quando os alunos estavam no Ensino Fundamental.

Na 3ª questão, que trata do tempo investido pelos respondentes para a leitura de material não relacionado ao trabalho, houve empate entre os 3º, 4º e 5º anos, tanto na mediana quanto na pontuação mínima e máxima dessa questão. Apreende-se disso que o tempo dedicado à leitura recreativa ou informativa, realizada pelos pais ou responsáveis, não é diretamente influenciada pelo ano escolar da criança (TABELA 14).

No que se refere à 4ª questão, que investigou concepções sobre a atividade leitora do adulto, há uma tendência crescente na pontuação dessa questão. A TABELA 14 mostra a pontuação média alcançada por ano escolar: 3º ano, 25 pontos; 4º ano, 26 e 27 pontos para 5º. Conclui-se dos dados que os pais/responsáveis das crianças em anos escolares mais avançados demonstram ter mais consciência da importância de atividades ligadas à leitura. (TABELA 14).

Por último, na 5ª questão, que trata dos estímulos que a criança recebe para a leitura, a análise das medianas mostra que os pais/responsáveis dos 5º anos se envolvem menos nas atividades de leitura de seus filhos do que aqueles cujos filhos estão nos anos anteriores. É possível que os estudantes que têm mais experiência com a leitura – que é realizada na maior parte das vezes de forma independente – demandem menos auxílio de seus pais/responsáveis.

TABELA 14 – MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, PONTUAÇÃO MÍNIMA E MÁXIMA NAS 5 PRIMEIRAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO POR ANO ESCOLAR

Questões	Ano escolar	n	Média	Desvio padrão	Mediana	Min	Max
Questão 1	3º	23	23,22	5,75	24	13	32
	4º	15	22,53	5,51	24	14	30
	5º	37	21,43	6,44	20	8	32
Questão 2	3º	23	22,91	5,63	24	13	32
	4º	15	22,80	5,62	25	12	30
	5º	37	20,54	6,64	21	9	32
Questão 3	3º	23	2,35	0,83	2	1	4
	4º	15	2,33	1,05	2	1	4
	5º	37	2,22	0,89	2	1	4



Questão 4	3°	23	25,35	4,73	25	16	32
	4°	15	25,40	4,17	26	18	31
	5°	37	26,14	4,21	27	18	32
Questão 5	3°	23	11,00	3,16	11	6	16
	4°	15	11,87	1,96	12	8	15
	5°	37	9,14	2,53	9	5	15

FONTE: A autora (2020).

Buscou-se verificar se havia diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos de respondentes (pais/ responsáveis da escola pública e particular) em relação a cada uma das cinco questões (TABELA 15). Essa análise foi realizada por meio do teste de *Mann-Whitney*, considerando a variável de agrupamento o tipo de escola. A análise realizada mostrou diferenças estatisticamente significativas, em favor da escola particular, em todas as questões, com exceção da questão 4 – que investiga concepções sobre a atividade leitora do adulto.

As correlações foram as seguintes: Questão 1 – que trata do interesse dos pais/responsáveis por atividades relacionadas à leitura no Ensino Infantil – ( $U = 498,5$  e  $p = 0,042$ ); Questão 3 – que trata do tempo investido pelos respondentes para a leitura de material não relacionado ao trabalho – ( $U = 406$  e  $p = 0,001$ ); Questão 4 – que investiga concepções sobre a atividade leitora do adulto – ( $U = 406,500$ ;  $p = 0,001$ ) e Questão 5 – que trata dos estímulos que a criança recebe para a leitura – ( $U = 467,000$ ;  $p = 0,017$ ). A exceção se mostra na Questão 2 – que se refere a atividades de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois nesta a diferença entre os grupos não é significativa ( $U = 565,5$  e  $p = 0,189$ ). (TABELA 15).

TABELA 15 – RESULTADO DO TESTE MANN-WHITNEY PARA COMPARAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES DA ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR NA PONTUAÇÃO DAS QUESTÕES DE 1 A 5

Questões	$U$	$p$ (Bi)
Questão 1	498,5	<b>0,042*</b>
Questão 2	565,5	0,189
Questão 3	406	<b>0,001**</b>
Questão 4	433,5	<b>0,006**</b>
Questão 5	467	<b>0,017*</b>

FONTE: A autora (2020).

NOTA: \*\*: A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral); \*: A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral); Bi: Bilateral.

No que tange às correlações entre questões, as mais fortes aconteceram entre a Q1 – que trata do interesse dos pais/responsáveis por atividades relacionadas à leitura no Ensino Infantil – e a Q2 – que trata do interesse dos pais/responsáveis por atividades relacionadas à leitura no Ensino Fundamental. Isso aconteceu porque

ambas tratam dos interesses por atividades ligadas à leitura, tanto no Ensino Infantil como no Ensino Fundamental: Q1 e Q2 ( $\rho = ,817$  e  $p = 0,001$ ). Além disso, a Q5 (que trata dos estímulos que a criança recebe para a leitura) se correlacionou fortemente com a Questão 1 ( $\rho = ,670$  e  $p = 0,001$ ) e a Questão 2 ( $\rho = ,675$  e  $p = 0,001$ ). Isso ocorreu provavelmente porque a maioria dos itens das três questões (exceto o item D da Questão 5 - ouvir a criança lendo) demandam ações diretas dos pais/responsáveis em benefício das crianças. (TABELA 16).

TABELA 16 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA.

Va	Tt	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Q1	$\rho$	1	<b>,817**</b>	<b>,300**</b>	<b>,478**</b>	<b>,670**</b>
	$p$		0,001	0,009	0,001	0,001
Q2	$\rho$		1	<b>,258*</b>	<b>,373**</b>	<b>,675**</b>
	$p$			0,026	0,001	0
Q3	$\rho$			1	<b>,527**</b>	<b>,246*</b>
	$p$				0,001	0,034
Q4	$\rho$				1	<b>,407**</b>
	$p$					0,001
Q5	$\rho$					1

FONTE: A autora (2020)

NOTA:  $\rho$ : Coeficiente de correlação de *Spearman*; \*\*: A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral); \*: A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral), Q1: 1º questão, Q2: 2º questão; Q3: 3º questão; Q4: 4º questão; Q5: 5º questão.

A TABELA 17 mostra, além do resultado do teste de diferenças (*Mann-Whitney*), os valores da média, desvio padrão, mediana, pontuação mínima e máxima dos itens do questionário de práticas familiares de leitura. A tabela mostra as diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, em favor da escola particular, em 12 itens: A1 – ler livros para criança no Ensino Infantil – ( $U = 380,5$  e  $p = 0,001$ ); B1 – contar histórias para a criança na Educação Infantil – ( $U = 495,5$  e  $p = 0,032$ ); H1 – ler em voz alta para a criança, na Educação Infantil, etiquetas ou sinais como placas de trânsito – ( $U = 465,5$  e  $p = 0,007$ ); A2 – ler livros para a criança no Ensino Fundamental – ( $U = 475$  e  $p = 0,017$ ); A4 – leitura como um dos passatempos preferidos dos pais/responsáveis – ( $U = 451$  e  $p = 0,007$ ); B4 – pais/responsáveis gostam de ganhar um livro como presente – ( $U = 463,5$  e  $p = 0,011$ ); C4 – pais/responsáveis gostam de ler (item de pontuação inversa) – ( $U = 458$  e  $p = 0,004$ ); D4 – a atividade de leitura não ser perda de tempo para pais/responsáveis (item de pontuação inversa) – ( $U = 549$  e  $p = 0,015$ ); E4 – pais/responsáveis gostam muito de

ir a uma livraria ou a uma biblioteca – ( $U = 437$  e  $p = 0,003$ ); H4 – leitura feita pelos pais/responsáveis por lazer (item de pontuação inversa) – ( $U = 444$  e  $p = 0,003$ ); A5 – pais/responsáveis conversam sobre os livros que a criança está lendo – ( $U = 488,5$  e  $p = 0,025$ ); C5 – pais/responsáveis vão a uma livraria ou a uma biblioteca com a criança – ( $U = 387,5$  e  $p = 0,001$ ).

Tais resultados demonstram que os pais/responsáveis da escola particular praticam mais atividades relacionadas à leitura se comparados aos pertencentes à escola pública.

TABELA 17 – PONTUAÇÃO POR QUESTÃO E RESULTADO DO TESTE MANN-WHITNEY PARA COMPARAÇÃO DA PONTUAÇÃO DOS RESPONDENTES DA ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR

Q.	Escola pública					Escola particular					U	P
	Média	dp	Med	Mín	Máx	Média	dp	Med	Mín	Máx		
A1	2,47	1,05	2	1	4	3,31	0,86	4,00	1	4	380,5	0,001**
B1	2,56	1,08	2	1	4	3,09	1,03	3,00	1	4	495,5	0,032*
C1	2,93	1,08	3	1	4	3,16	0,99	3,50	1	4	606,0	0,352
D1	2,02	1,14	2	1	4	2,44	1,01	2,50	1	4	534,5	0,086
E1	2,58	1,01	3	1	4	2,81	1,18	3,00	1	4	595,0	0,302
F1	2,30	1,12	2	1	4	2,56	1,01	3,00	1	4	594,0	0,297
G1	3,02	1,08	3	1	4	2,91	1,03	3,00	1	4	632,5	0,531
H1	3,02	1,10	3	1	4	3,66	0,65	4,00	2	4	465,5	0,007**
A2	2,56	1,10	3	1	4	3,16	0,88	3,00	1	4	475,0	0,017*
B2	2,37	0,98	2	1	4	2,75	1,05	3,00	1	4	542,5	0,106
C2	2,84	1,17	3	1	4	2,88	1,04	3,00	1	4	686,5	0,987
D2	2,12	1,05	2	1	4	2,28	1,05	2,00	1	4	628,5	0,506
E2	2,53	1,08	3	1	4	2,81	1,09	3,00	1	4	587,5	0,264
F2	2,14	0,99	2	1	4	2,50	0,98	3,00	1	4	548,5	0,120
G2	3,09	1,02	3	1	4	3,25	0,88	3,00	1	4	644,0	0,612
H2	3,21	0,99	4	1	4	3,25	1,05	4,00	1	4	660,5	0,744
A4	2,77	0,87	3	1	4	3,31	0,74	3,00	2	4	451,0	0,007**
B4	2,79	0,94	3	1	4	3,34	0,79	4,00	2	4	463,5	0,011*
C4	3,35	0,72	3	2	4	3,78	0,49	4,00	2	4	458,0	0,004**
D4	3,74	0,49	4	2	4	3,97	0,18	4,00	3	4	549,0	0,015*
E4	3,07	0,67	3	2	4	3,53	0,57	4,00	2	4	437,0	0,003**
F4	2,63	0,82	3	1	4	2,59	0,87	3,00	1	4	680,5	0,932
G4	2,95	0,75	3	2	4	3,09	0,69	3,00	2	4	617,0	0,411
H4	3,26	0,79	3	1	4	3,72	0,58	4,00	2	4	444,0	0,003**
A5	2,70	0,96	3	1	4	3,19	0,82	3,00	1	4	488,5	0,025*
B5	2,21	1,04	2	1	4	2,63	1,01	3,00	1	4	529,0	0,077
C5	1,60	0,73	1	1	4	2,31	0,93	2,00	1	4	387,5	0,001**
D5	3,05	1,00	3	1	4	3,06	1,01	3,00	1	4	680,5	0,932

FONTE: A autora (2020).

NOTA: Q.: Questões; DP: desvio padrão. Med: mediana; Mín: mínimo; Máx: máximo; U: Mann-Whitney; Significância: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Para melhor visualização desses resultados, no QUADRO 3, estão os 13 itens que apresentaram diferenças significativas entre a pontuação dos pais/responsáveis

da escola particular e pública, divididas em três grupos: A - perguntas que versam sobre o contato da criança com a leitura no passado; B - interesses dos pais/responsáveis pela leitura e C - a frequência com que a criança tem acesso a determinados recursos. O grupo B foi o que concentrou o maior número de itens com diferenças significativas. Conclui-se, a partir dos dados, que os pais/participantes da escola particular se interessam mais por atividades relacionadas à leitura do que os pais/responsáveis da escola pública.

QUADRO 3 – ITENS QUE APRESENTARAM DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE A PONTUAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DA ESCOLA PARTICULAR E PÚBLICA

Grupo A	Grupo B	Grupo – C
A1 – Ler livros (Ensino Infantil).	H4 - Só leio por obrigação (item de pontuação inversa), isto é, <b>não leio por obrigação.</b>	A5 - Conversa sobre os livros que a criança está lendo.
A2 – Ler livros (Ensino Fundamental).	A4 - A leitura é um dos passatempos preferidos.	C5 - Vai a uma livraria ou a uma biblioteca com a criança.
B1 - Contar histórias (Educação Infantil).	B4 - Gosto muito de ganhar um livro como presente.	
H1 - Ler em voz alta etiquetas ou sinais (por exemplo: placas de trânsito) - Educação Infantil.	E4 - Gosto muito de ir a uma livraria ou a uma biblioteca.	
	D4 - Para mim, a leitura é uma perda de tempo (item de pontuação inversa), isto é, a <b>leitura não é uma perda de tempo.</b> C4 - Não gosto de ler (item de pontuação inversa), isto é, Gosto de ler.	

FONTE: A autora (2020).

## 5.2 ANÁLISE DE CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS DO ESTUDO 1 E DO ESTUDO 2

As TABELAS 18 e 19 mostram a magnitude das correlações entre as variáveis investigadas no Estudo 1 (Fluência e Compreensão de texto) e no Estudo 2 (Práticas familiares de leitura), utilizando o teste de correlação de *Spearman*. Buscou-se, primeiramente, verificar a correlação entre os componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e os dados obtidos juntos aos pais/responsáveis dos estudantes participantes do Estudo 1 nas questões de 1 a 5 do questionário de práticas familiares de leitura. Na sequência, foram analisadas as correlações entre a compreensão textual, literal, inferencial e os dados (respostas dos pais/responsáveis) das mesmas questões (de 1 a 5) do questionário.

A TABELA 18 mostra que não houve correlações entre o desempenho dos estudantes nos componentes da fluência e as questões Q1 (atividades de leitura nos primeiros anos do Ensino Infantil), Q2 (atividades de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental) e Q5 (estímulos que a criança recebe para a leitura). Todavia, alguns componentes da fluência correlacionaram-se, com magnitudes fracas, com as questões Q3 (tempo investido pelos pais/responsáveis para a leitura de material não relacionado ao trabalho) e Q4 (concepções sobre a atividade leitora do adulto).

Os dados obtidos na Questão 3 se correlacionaram com todos os componentes da fluência, ou seja, com a velocidade, precisão e prosódia. As correlações são as seguintes: Q3 e velocidade – PLM ( $\rho = ,268$   $p = 0,02$ ), Q3 e precisão – PCLM ( $\rho = ,259$  e  $p = 0,025$ ) e Q3 e prosódia – Pr ( $\rho = ,262$  e  $p = 0,023$ ). A Questão 4 se correlacionou com velocidade – PLM ( $\rho = ,270$   $p = 0,019$ ) e precisão – PCLM ( $\rho = ,240$  e  $p = 0,038$ ). Conclui-se dos resultados que o tempo que os pais/responsáveis dedicam à atividade leitora, independentemente do seu trabalho (Q3), e as concepções que eles têm sobre a atividade leitora (Q4) interferem na fluência da leitura dos estudantes investigados.

TABELA 18 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA (VELOCIDADE, PRECISÃO E PROSÓDIA) E AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA

Va	Tt	PLM	PCLM	PR	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
PLM	$\rho$	1	,994**	,898**	0,150	0,095	<b>,268*</b>	<b>,270*</b>	-0,003
	$p$		0,001	0,001	0,200	0,417	0,020	0,019	0,977
PCLM	$\rho$		1	,915**	0,135	0,078	<b>,259*</b>	<b>,240*</b>	-0,019
	$p$			0,001	0,249	0,504	0,025	0,038	0,869
PR	$\rho$			1	0,172	0,119	<b>,262*</b>	0,220	0,015
	$p$				0,140	0,310	0,023	0,058	0,896
Q1	$\rho$				1	,817**	,300**	,478**	,670**
	$p$					0,001	0,009	0,001	0,001
Q2	$\rho$					1	,258*	,373**	,675**
	$p$						0,026	0,001	0,001
Q3	$\rho$						1	,527**	,246*
	$p$							0,001	0,034
Q4	$\rho$							1	,407**
	$p$								0,001
Q5	$\rho$								1

FONTE: A autora (2020)

NOTA:  $\rho$ : Coeficiente de correlação de *Spearman*; \*\*: A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral); \*: A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral); Va: Variável; Tt: teste; Q1: 1º questão, Q2: 2º questão; Q3: 3º questão; Q4: 4º questão; Q5: 5º questão.

De outra parte, a TABELA 19 mostra que não foi verificada correlação entre os dados obtidos nas questões do questionário de práticas familiares de leitura e a compreensão textual, literal ou inferencial. É provável que a pouca variação de pontuação possível de ser obtida no instrumento de avaliação da compreensão textual (de 1 a 8 pontos), literal (de 1 a 4 pontos) e inferencial (de 1 a 4 pontos), comparada à variabilidade de respostas do questionário de práticas de leitura, tenha influenciado nesse resultado. Destaca-se que essa situação não ocorreu na avaliação dos componentes da fluência, nos quais a pontuação possível tinha uma amplitude expressivamente maior (de quatro a 16 pontos) do que a da avaliação da compreensão (de zero a oito pontos). Nessa perspectiva, outras pesquisas envolvendo as práticas familiares de leitura e o desempenho em compreensão leitora são necessárias para averiguar esse resultado.

TABELA 19 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO TEXTUAL, LITERAL E INFERENCIAL E AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA

Va	Tt	CT	CL	CI	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
CT	<i>rho</i>	1	,692**	,773**	0,123	0,074	0,133	0,121	-0,035
	<i>P</i>		0,001	0,001	0,294	0,526	0,256	0,301	0,763
CL	<i>rho</i>		1	0,105	0,119	0,064	0,053	0,076	0,077
	<i>P</i>			0,370	0,307	0,583	0,649	0,519	0,511
CI	<i>rho</i>			1	0,070	0,039	0,115	0,150	-0,098
	<i>P</i>				0,549	0,737	0,325	0,200	0,405
Q1	<i>rho</i>				1	,817**	,300**	,478**	,670**
	<i>P</i>					0,001	0,009	0,001	0,001
Q2	<i>rho</i>					1	,258*	,373**	,675**
	<i>P</i>						0,026	0,001	0,001
Q3	<i>rho</i>						1	,527**	,246*
	<i>P</i>							0,001	0,034
Q4	<i>rho</i>							1	,407**
	<i>P</i>								0,001
Q5	<i>rho</i>								1

FONTE: A autora (2020)

NOTA: *rho*: Coeficiente de correlação de *Spearman*; \*\*: A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral); \*: A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral); Va: Variável; Tt: teste; Q1: 1º questão, Q2: 2º questão; Q3: 3º questão; Q4: 4º questão; Q5: 5º questão.

Em um segundo momento de análise, focalizaram-se as respostas dos pais/responsáveis aos 29 itens que compõem as cinco questões do questionário de práticas familiares de leitura. Esse enfoque serviu para verificar se algum deles se correlaciona com os componentes da fluência e/ou com a compreensão de texto,

literal e inferencial. Inicialmente verificou-se que nenhum dos 16 itens das duas primeiras questões se correlacionou com os componentes da fluência nem com a compreensão leitora. Alguns dos 12 itens que compõem as questões 3, 4 e 5 se correlacionaram com os componentes de fluência e também com a compreensão leitora. As TABELAS 20 e 21 apresentam apenas as correlações que se mostraram estatisticamente significativas.

Ao focalizar os componentes da fluência, é possível verificar, na TABELA 20, que a velocidade (PLM) se correlaciona com os seguintes itens: A4 – leitura como um dos passatempos preferidos dos pais/responsáveis ( $\rho = ,266$  e  $p = 0,021$ ); C4 – pais/responsáveis gostarem de ler ( $\rho = ,266$  e  $p = 0,021$ ); D4 – leitura não é perda de tempo para os pais/responsáveis (item reverso) ( $\rho = ,321$  e  $p = 0,005$ ); G4 – pais/responsáveis não preferirem outras atividades à leitura ( $\rho = ,247$  e  $p = 0,032$ ).

De forma semelhante, a precisão (PCLM) se correlacionou significativamente com os seguintes itens: A4 – leitura como um dos passatempos preferidos dos pais/responsáveis ( $\rho = ,238$  e  $p = 0,04$ ); C4 – pais/responsáveis gostarem de ler ( $\rho = ,245$  e  $p = 0,034$ ); D4 – a leitura não é perda de tempo para os pais/responsáveis ( $\rho = ,307$  e  $p = 0,007$ ).

Além disso, a prosódia (PR) se correlacionou com os seguintes itens: C4 – pais/responsáveis gostam de ler ( $\rho = ,254$  e  $p = 0,028$ ); D4 – a leitura não é perda de tempo para os pais/responsáveis ( $\rho = ,247$  e  $p = 0,002$ ). Conclui-se dos resultados que as concepções dos pais/responsáveis e as atividades que realizam ligadas à leitura estão expressivamente relacionadas à fluência de leitura dos estudantes investigados. Destacou-se o fato de os adultos valorizarem o tempo dispendido em leituras (D4) como o fator mais significativamente relacionado aos componentes da fluência.



TABELA 20 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA FLUÊNCIA (VELOCIDADE, PRECISÃO E PROSÓDIA) E ITENS DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA

Va	Tt	PLM	PCLM	PR	A4	C4	D4	G4
PLM	<i>rho</i>	1	,994**	,898**	<b>,266*</b>	<b>,266*</b>	<b>,321**</b>	<b>,247*</b>
	<i>p</i>		0	0	0,021	0,021	0,005	0,032
PCLM	<i>rho</i>		1	,915**	<b>,238*</b>	<b>,245*</b>	<b>,307**</b>	0,223
	<i>p</i>			0	0,04	0,034	0,007	0,054
PR	<i>rho</i>			1	0,201	<b>,254*</b>	<b>,347**</b>	0,224
	<i>p</i>				0,084	0,028	0,002	0,054
A4	<i>rho</i>				1	<b>,638**</b>	<b>,362**</b>	<b>,600**</b>
	<i>p</i>					0	0,001	0
C4	<i>rho</i>					1	<b>,440**</b>	<b>,607**</b>
	<i>p</i>						0	0
D4	<i>rho</i>						1	<b>,324**</b>
	<i>p</i>							0,005
G4	<i>rho</i>							1

FONTE: A autora (2020)

NOTA: *rho*: Coeficiente de correlação de *Spearman*; Va: Variável; Tt: teste; \*\*: A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral); \*: A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

A TABELA 21 mostra as correlações entre os dados de desempenho dos estudantes na compreensão do texto (CT), literal (CL) e inferencial (CI), e os dados obtidos no questionário de práticas familiares de leitura. No que se refere à CT, verificou-se uma correlação positivamente significativa com o item G4 – não preferirem outras atividades à leitura – ( $rho = ,244$  e  $p = 0,035$ ) e uma correlação negativamente significativa com o item D5 – ouvir a criança lendo – ( $rho = -,251$  e  $p = 0,03$ ). Quanto à CI, verificou-se correlação fraca, positiva e significativa entre tal nível de compreensão e o item D4 – para mim, a leitura não é uma perda de tempo ( $rho = -,241$  e  $p = 0,037$ ). Ademais, encontrou-se correlação negativamente significativa entre a CI e o item D5 – ouvir a criança lendo ( $rho = -,270$  e  $p = 0,019$ ).

Em síntese, os resultados da análise mostram que a preferência dos pais/responsáveis por atividades relacionadas à leitura (item G da 4ª questão) relaciona-se com a compreensão leitora dos estudantes investigados. Além disso, posto que os pais/responsáveis declararam dar pouca atenção à leitura oral dos estudantes (item D da 5ª questão) – ainda que este seja um dado não esperado –, infere-se que os estudantes cujos pais/responsáveis responderam ao questionário já estejam em um nível de escolaridade em que a escuta da criança, por parte dos pais/responsáveis, não é tão importante para a compreensão textual e inferencial dela. Todavia, o resultado dessas correlações envolvendo o item D5 – ouvir a criança lendo – e a compreensão textual e inferencial precisa ser melhor investigado. Por fim,

destaca-se a relação entre o fato de os pais/responsáveis valorizarem o tempo despendido em leituras (D4) e a compreensão inferencial dos estudantes.

TABELA 21 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO TEXTUAL, LITERAL E INFERENCIAL E ITENS DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA

Va	Tt	CT	CL	CI	D4	G4	D5
CT	<i>rho</i>	1	,692**	,773**	0,223	<b>,244*</b>	<b>-,251*</b>
	<i>p</i>		0,001	0,001	0,055	0,035	0,03
CL	<i>rho</i>		1	0,105	0,114	0,165	-0,083
	<i>p</i>			0,37	0,331	0,158	0,477
CI	<i>rho</i>			1	<b>,241*</b>	0,222	<b>-,270*</b>
	<i>p</i>				0,037	0,056	0,019
D4	<i>rho</i>				1	<b>,324**</b>	-0,044
	<i>p</i>					0,005	0,708
G4	<i>rho</i>					1	0,034
	<i>p</i>						0,772
D5	<i>rho</i>						1

FONTE: A autora (2020)

NOTA: *rho*: Coeficiente de correlação de *Spearman*; \*\*: A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral); \*: A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral); Va: Variável; Tt: teste.

### 5.3.1 Discussões dos dados do Estudo 1 e 2

Estudos têm indicado que as atividades e práticas de leitura familiares exercem influência no desenvolvimento da leitura (SÉNÉCHAL et al., 1998; SÉNÉCHAL; LEFREVE, 2002). Entretanto, são escassos estudos brasileiros que abordam essa relação com a compreensão de textos dos anos finais, do Ciclo II, do Ensino Fundamental (CHIU; MCBRIDE-CHANG, 2010; EVANS et al., 2010). Com o objetivo de contribuir para minimizar essas lacunas, o Estudo 2 buscou verificar como as práticas familiares de leitura relacionam-se com o desempenho em fluência (precisão, velocidade e prosódia) e compreensão leitura (nível literal e inferencial) dos estudantes dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tanto na escola pública como particular. Para tal, foram realizadas análises descritivas, comparações de desempenho de grupos e análises de correlação. Semelhantemente ao Estudo 1, foram utilizados testes para dados não paramétricos.

Os resultados desta pesquisa mostram que a valorização dos adultos quanto ao tempo despendido em leituras é o fator que mais se relaciona com os componentes da fluência e impactam na compreensão inferencial. Além disso, as concepções a respeito da leitura que os adultos possuem também afetam positivamente a fluência e a compreensão do texto dos estudantes investigados.

Vygotsky (2014) destacou que os repertórios das crianças são ampliados em interação com o adulto, cujos conceitos/significados são desenvolvidos por meio das experiências pessoais e por ações pedagógicas. Ele acrescentou ainda que a criança, no processo de aprendizado verbal, imitando a linguagem do adulto, assimila os significados convencionais concretos das palavras. Em concordância com as afirmações de Vygotsky (2014) e com os resultados do estudo longitudinal de Sénéchal et al., (1998), Sénéchal e LeFrevre (2002), é possível afirmar que, juntamente com as práticas pedagógicas, as práticas de leitura familiar assumem papel de facilitadoras do desenvolvimento das habilidades da fluência e da compreensão leitora dos estudantes participantes.

Vale ressaltar que, apesar da relevância da temática, não foram encontrados estudos, em contexto brasileiro, que analisam, em uma mesma pesquisa, o impacto dos três componentes da fluência e das práticas familiares de leitura sobre a compreensão leitora. Essa constatação revela mais uma lacuna para futuras pesquisas.

## 6 CONCLUSÕES

As análises dos dados obtidos neste estudo trazem evidências de que a leitura com fluência adequada (leitura com precisão, velocidade e prosódia) e as práticas familiares de leitura funcionam como impulsionadoras do desempenho leitor dos estudantes. Nesse sentido, vários estudos sugerem que o tempo que os pais/responsáveis dedicam à atividade leitora e suas concepções sobre tal atividade impactam positivamente na fluência da leitura das crianças e na compreensão delas. É nesse contexto teórico que este trabalho se insere, com a realização de um estudo transversal, cujo objetivo foi analisar como a fluência e as práticas familiares de leitura estão relacionadas com a compreensão de textos por estudantes do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Embora haja trabalhos que versam sobre a relação entre fluência de leitura e compreensão textual (ALMEIDA, 2009; MOUSINHO et al., 2009; PINTO; NAVAS, 2011), bem como sobre a relação entre as atividades de leitura em contexto familiar (SÉNÉCHAL; LEFEVRE, 2002; ENRICONE; SALLES, 2011; CRUZ et al., 2012) e a compreensão textual, não foram encontrados estudos que analisam, em uma mesma pesquisa, o impacto dos três componentes da fluência e das práticas familiares de leitura sobre a compreensão leitora. Na realidade, são escassas as investigações que utilizam escalas e questionários que meçam adequadamente a expressividade do leitor e os comportamentos de leitura de seus pais/responsáveis. Por isso, como já foi dito, este estudo se propôs a coletar dados relativos à fluência de leitura, às práticas familiares de leitura e ao desempenho dos estudantes em compreensão de texto, para que se pudessem verificar as relações entre essas três variáveis.

Assim, com o intuito de contribuir para minimizar as lacunas existentes na literatura, esta pesquisa objetivou responder a três questões, que serviram de base para a coleta e análise de dados. As duas primeiras se referem ao Estudo 1 e a terceira ao Estudo 2. A primeira questão busca esclarecer como os componentes da Fluência e os níveis de Compreensão Leitora manifestam-se no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tanto na escola pública como particular e a segunda indaga sobre as relações existentes entre os diferentes componentes da Fluência (velocidade, precisão e prosódia) e a Compreensão Leitora (literal e inferencial). O terceiro questionamento indaga sobre quais as relações entre as práticas familiares de leitura e o desempenho em fluência e compreensão leitora.

Para responder aos dois primeiros questionamentos, buscou-se avaliar, comparar e correlacionar o desempenho dos estudantes nos diferentes componentes da fluência em leitura e na compreensão total do texto narrativo, bem como em cada um dos níveis (compreensão literal e compreensão inferencial), de forma que se pudesse verificar – confirmar ou refutar – três hipóteses do estudo.

A primeira hipótese era de que, em todos os anos escolares investigados (3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental), existe uma diferença de desempenho em fluência de leitura e nas questões de compreensão de texto, em favor dos alunos da escola particular, quando se comparam os alunos da escola particular e pública. Levando em consideração a análise descritiva dos dados, no que se refere à fluência, esta hipótese foi confirmada, visto que nos três componentes da fluência os alunos da escola particular tiveram melhores desempenhos. Em relação à compreensão leitora, verificou-se que os estudantes da escola pública apresentaram melhor desempenho nas questões de compreensão literal, enquanto os estudantes da escola particular tiveram melhor desempenho nas questões de compreensão inferencial. De todo modo, quando se considera a média de escore de desempenho na nas questões de compreensão do texto como um todo (questões de compreensão literal e inferencial) o desempenho dos alunos da escola pública foi melhor. Além disso, a análise estatística revela haver uma diferença significativa, em favor da escola particular, nos componentes da fluência: quando se considera o mesmo par de anos escolares, os 3º anos são diferentes na prosódia, os 4º na precisão e os 5º são díspares na prosódia.

A segunda hipótese era que, quando se considera o conjunto dos dados de desempenho em fluência e compreensão do texto de todos os alunos investigados (3º, 4º e 5º anos), haveria uma relação positiva entre os componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e o desempenho na compreensão de textos, sendo essa relação mais expressiva com a compreensão literal do que com a compreensão inferencial. Essa hipótese foi parcialmente confirmada, pois apesar de haver uma relação positiva entre os componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e o desempenho na compreensão de textos, foram as questões de compreensão inferencial – e não a literal – que apresentou relações mais expressivas com os componentes da fluência.

A terceira hipótese proposta era que o desempenho dos estudantes, tanto nos componentes da fluência como na compreensão leitora, aumentaria de forma

significativa, na medida em que aumentasse o ano de escolaridade dos participantes. Para verificar essa hipótese, foram analisados os dados de desempenho dos estudantes por tipo de escola: os dados da escola pública e da escola particular separadamente. As análises descritivas dos dados mostraram que, com o aumento da escolaridade, há uma tendência crescente na pontuação, tanto nos componentes da fluência quanto da compreensão textual. Entretanto, as análises de desempenho intergrupos mostrou diferenças de desempenho estatisticamente significativas, entre os estudantes dos dois tipos de escola, apenas entre o 3º e 5º anos, quando se consideraram a fluência (os três componentes) e a compreensão literal e inferencial.

Para responder à segunda questão, foram realizadas análises de correlação e regressão (linear e árvore de decisão) a partir dos dados de desempenho dos grupos, nos componentes da fluência de leitura e na compreensão textual, literal e inferencial. Destaca-se que, no que se diz respeito às relações esperadas, foram elaboradas quatro hipóteses, conforme apresentadas a seguir.

Nesse segundo bloco, concernente à segunda questão, a primeira hipótese foi a de que, no 3º ano, apenas dois componentes da fluência (precisão e velocidade) se mostrariam significativamente relacionados à compreensão de leitura, quando se consideram a compreensão total do texto e os níveis de compreensão (literal e inferencial). Não se esperava, em relação aos estudantes do 3º ano, uma correlação significativa entre o desempenho em prosódia e compreensão do texto. Essa hipótese não foi confirmada, pois além da precisão e da velocidade, a prosódia também se correlacionou com a compreensão do texto. Além disso, quando se focaliza apenas o nível inferencial de leitura, verifica-se que ele se correlaciona apenas com a velocidade.

De acordo com a segunda hipótese desse bloco, esperava-se que, o 4º ano, os três componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) apresentassem relações positivas e significativas com a compreensão do texto. Na sequência, conforme a terceira hipótese, esperava-se que apenas a expressividade apresentaria correlação com a compreensão do texto no 5º ano. Ambas as hipóteses foram totalmente confirmadas. Verificou-se que, entre os estudantes do 4º ano, os três componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) apresentaram relações positivas e significativas com a compreensão do texto, tanto no nível literal com inferencial. No 5º ano, a prosódia foi o único componente da fluência que apresentou

correlação com a compreensão de texto, a compreensão literal e a compreensão inferencial.

Em relação à quarta hipótese, esperava-se que nos 3º e 4º anos os componentes da fluência que mais explicariam a compreensão leitora fossem a velocidade e a precisão da decodificação, enquanto que, no 5º ano, a compreensão do texto seria explicada pela prosódia. Essa hipótese não foi confirmada, visto que apenas a prosódia explica a compreensão leitora no 3º e 4º anos. No 5º ano a precisão de decodificação e a prosódia juntas explicam o maior percentual de variação no desempenho na compreensão leitora dos estudantes.

A partir desses resultados, é possível concluir que a fluência na leitura é fundamental para a compreensão leitora, haja vista que as habilidades de ler rapidamente, eficazmente e com expressividade se correlacionaram positivamente com a compreensão do texto. Além disso, destaca-se a prosódia como o componente da fluência que foi responsável pelo maior poder de explicação da compreensão do texto, no nível literal e, principalmente, no nível inferencial.

Todavia, não foi possível concluir quanto a uma conexão causal entre a prosódia na leitura e a na compreensão de texto. Contudo, acredita-se que existe uma relação de reciprocidade entre elas. De forma semelhante, os resultados deste estudo não permitem conjecturar como a prosódia auxilia a compreensão no nível inferencial. Possivelmente, a explicação esteja na prosódia enfática que, de acordo com Erikson (2010), conecta literacia e pensamento. Nesse sentido, em lugar de apresentar conclusões definitivas, este estudo indica a necessidade de outros estudos e a busca de novas respostas.

Para responder à terceira questão de pesquisa (Estudo 2), que indaga sobre as relações entre as práticas familiares de leitura e o desempenho em fluência e compreensão leitora, recorreu-se às análises descritivas e de correlação. Destaca-se que, em relação a esta questão, foram propostas duas hipóteses: a) os estudantes que tiveram maior oportunidade de participar ativamente de práticas familiares de leitura e foram expostos a ambientes ricos em materiais impressos apresentarão melhor desempenho na fluência de leitura e compreensão do texto, quando comparados com aqueles que vivenciaram essas experiências com menos intensidade; b) o melhor desempenho em compreensão leitora, dos estudantes que participaram de forma mais intensa de práticas familiares de leitura, localiza-se nas respostas às questões inferenciais.



A primeira hipótese do Estudo 2 foi parcialmente confirmada, pois os estudantes cujos pais/responsáveis declararam ter práticas familiares favoráveis à leitura (estudantes da escola particular) apresentaram melhor desempenho em todos os componentes da Fluência, mas não em todos os níveis de compreensão. Ocorreram correlações entre os itens das práticas familiares de leitura e a compreensão inferencial. Houve o mesmo tipo de correlações com a compreensão textual. Todavia, isso não aconteceu com a compreensão literal. Por outro lado, a segunda hipótese do Estudo 2 foi completamente confirmada, ao passo que o melhor desempenho em compreensão leitora localiza-se nas respostas às questões inferenciais.

Além disso, nas análises de correlação entre as respostas dos pais/responsáveis aos itens do questionário de práticas familiares e a compreensão leitora, destacam-se as correlações entre a compreensão inferencial e a importância dada pelos pais/responsáveis as atividades de leitura e a ouvir os filhos lendo.

Tendo em vista esses resultados, pode-se concluir que as práticas familiares de leitura têm impacto positivo na fluência de leitura e promovem a compreensão leitora, no nível inferencial e no texto como um todo. Assim, é possível afirmar que a maior participação dos alunos em práticas familiares de leitura propiciou a mobilização e o desenvolvimento de conhecimentos. Tais fatos contribuíram para que, no processo de compreensão leitora, eles dependessem menos de informações explícitas presentes nos textos. Com base nisso, enfatiza-se que as práticas familiares de leitura são promotoras da compreensão porque fornecem aos estudantes um repertório sociocultural e linguístico relevante para construção de sentido aos textos lidos.

## 6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES

A presente investigação é de cunho transversal, com alcance correlacional. A análise dos estudos apresentados, na revisão de literatura, revelou a centralidade em trabalhos correlacionais, tanto em português quanto em inglês. Devido ao enfoque da presente investigação não se abordou determinados aspectos dos trabalhos citados. Estudos longitudinais, com delineamentos experimentais ou quase-experimentais, são necessários para que se possa aprofundar o conhecimento sobre uma possível conexão causal entre os componentes da fluência de leitura e a compreensão leitora.

Assim, a primeira sugestão que se pode fazer em relação a estudos futuros é que eles tenham um alcance explicativo. Além disso, considerando o número pouco expressivo de estudos em português que investigam a fluência de leitura e os diferentes níveis de compreensão leitora, principalmente estudos na área da educação, é importante que as pesquisas futuras também tenham enfoque psicopedagógicos, de cunho intervencionista, que possam ser replicados nos contextos escolar e clínico.

A urgência de mais estudos abordando a compreensão leitora justifica-se pelos resultados do PISA. Esses resultados, desde a edição de 2009, vêm mostrando que os estudantes brasileiros, no final do Ensino Médio, ainda não alcançaram proficiência leitora. Em especial, é preciso, analisar o que está acontecendo em todos os anos escolares do Ensino Fundamental e Médio cujas metas não são atingidas desde 2013.

Entre as limitações desta pesquisa, é possível ainda citar o reduzido número de participantes de cada grupo de estudantes. Devido ao fato de que, em cada um dos três anos escolares, havia alunos da escola particular e pública, acredita-se que a amostra deveria ter sido maior.

Outra limitação que decorre da primeira foi o fato de que os participantes da escola pública eram oriundos de uma mesma escola que tem um IDEB classificado entre as melhores escolas de Curitiba. Nesse sentido, acredita-se que os dados obtidos não podem ser generalizados para todos os alunos da escola pública. Para que isso ocorra, é necessário coletar dados em estudantes de pelo menos três extratos de desempenho (alto, médio e baixo).

Outrossim, a importância e a influência das práticas familiares de leitura para a compreensão leitora de estudantes do Ciclo II do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos) ainda carecem de mais estudos, tendo em vista que os dados obtidos neste trabalho não são conclusivos. Soma-se a isso o fato de que a grande maioria dos estudos revisados têm como público-alvo os pais/responsáveis de crianças da Educação Infantil e/ou do Ciclo I (1º e 2º anos). Desta forma, muitos dos dados disponíveis dizem respeito à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e poucos se referem à compreensão leitora dos anos finais do Ciclo II (4º e 5º anos). Ainda no que se refere às práticas familiares de leitura, o instrumento utilizado, por priorizar textos narrativos, não abordou outros gêneros da prática de leitura em família. A limitação encontrada no questionário poderá ser superada ao abordar outros gêneros como: jornal, revista, embalagem, folheto, propaganda, cartões festivos e/ou textos

religiosos. Isso poderá ajudar a tornar o questionário mais sensível para a investigação desta temática.

Além disso, sugere-se que, para realização de estudos similares, devem-se aperfeiçoar os instrumentos de coleta de dados disponíveis. Embora o instrumento utilizado para avaliar a prosódia seja utilizado por diversos pesquisadores, inclusive por professores, ele é um instrumento perceptivo e subjetivo do avaliador que está ouvindo a leitura do texto. É possível que a utilização de instrumentos mais objetivos tivesse trazido mais alguns elementos que a avaliação subjetiva deixou de fora. Acredita-se que, além de investigar o suporte material que os pais/responsáveis podem fornecer aos filhos, é necessário que se investiguem outros tipos de estímulos e suporte que propiciem o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Acredita-se que estudos dessa natureza poderão testar e consolidar orientações práticas para pais/responsáveis, de forma que possam oferecer aos estudantes um ambiente que desenvolva conhecimentos que auxiliem o aprendizado da leitura e da compreensão de textos.

## 6.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Como restou demonstrado, o considerável suporte teórico e empírico, estudado e discutido nesta tese, enfatiza a possibilidade dos três componentes da fluência e a compreensão leitora, com um olhar para os diferentes níveis, podem ser ensinados na escola, pois, em geral, as atividades ligadas à leitura estão voltadas para a avaliação, e não para o ensino. Disso decorre que se visa muito mais a verificar o quanto o estudante apreendeu do conteúdo, em detrimento de aspectos relevantes dos processos cognitivos de ensino-aprendizagem, elencados nesta investigação.

Nesta perspectiva, as conclusões desse estudo sugerem que as práticas pedagógicas orientadas para o ensino da compreensão leitora devem incluir atividades para o desenvolvimento de todos os componentes da fluência de leitura, tendo em vista a contribuição interdependente de cada um deles para a compreensão de textos. É possível que a ausência de atividades que estimulem a precisão da decodificação possa transformar a aprendizagem da compreensão leitora em um processo lento, pois o leitor precisa, a todo momento, mobilizar recursos para decodificar as palavras do texto.

Considera-se ainda que, conforme foi constatado nesta pesquisa, a prosódia não tem recebido a devida importância. A prosódia é um componente essencial por dois motivos principais: ela ajuda na compreensão inferencial e orienta a compreensão leitora, por meio da utilização do contexto do texto.

Portanto, é importante que os formuladores de políticas públicas, na área de linguagens, insiram, nos conteúdos curriculares, tópicos relacionados à fluência de leitura, de forma mais explícita e significativa. No âmbito das formações iniciais e continuadas, especialmente em Pedagogia e nas licenciaturas, considera-se essencial que os cursos de formação de professores possam focalizar metodologias e práticas de ensino sobre a fluência de leitura, ao discutirem formas de ensinar a compreensão leitora.

Enfim, dada a importância da leitura e da compreensão de textos, para o sucesso educacional nas diferentes disciplinas escolares e como promotora das relações sociais, esta pesquisa apresenta sua contribuição, ao expor alguns aspectos relacionados à compreensão leitora. Entretanto, propõe-se, mais uma vez, que outros estudos sejam efetuados com a intenção de ampliar as conclusões aqui apresentadas.

## REFERÊNCIAS

- AFFLERBACH, P. et al. "What Else Matters Besides Strategies and Skills?" **The Reading Teacher**, v. 66, n. 6, p. 440-448, 2013.
- AHMED, Y.; WAGNER, R. K.; LOPEZ, D. Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, p. 419-434, 2014.
- ALLINGTON, R. Fluency: The neglected reading goal. **The Reading Teacher**, v. 36, p. 556-56, 1983.
- ALMEIDA, V. Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 167-193, 2009.
- ALVES, I. C. B. et al. Precisão entre juízes na avaliação dos aspectos formais do teste de Wartegg. **Aletheia**, Canoas, n. 31, p. 54-65, abr. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- ANDRADE, A. J. L de; CELESTE, L. C.; ALVES, L. M. Caracterização da fluência de leitura em escolares do ensino fundamental II. **Audiology Communication Research**, São Paulo, v. 24, 2019.
- APPLEGATE, M. D.; APPLEGATE, A. J.; MODLA, V. B. "She's my best reader; she just can't comprehend": Studying the relationship between fluency and comprehension. **Reading Teacher**, v. 62, n. 6, p. 512-521, 2009.
- AUERBACH, E. R. Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 2, p. 165-182, jul. 1989.
- BAKER, D. L., et al. Effect of reading comprehension on passage fluency in Spanish and English for second-grade English learners. **School Psychology Review**, v. 40, n. 3, p. 331-351, 2011.
- BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J dos. Níveis de compreensão da leitura: pressupostos teóricos e implicações pedagógicas. In: GUIMARÃES, S.R. K.; PAULA, F. V. **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019.
- BARON, J.; STRAWSON, C. Use of orthographic and word-specific knowledge in reading words aloud. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, n. 2, v. 3, p. 386-393, 1976.
- BARROS, M. T. de A. **A relação entre compreensão leitora e prosódia em crianças**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BARROS, M. T. A; SPINILLO, A. G. Fluência em leitura e compreensão de textos: implicações para a sala de aula. In: GUIMARÃES, S. R. R.; PAULA, F. V.de. (Org.). **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019. v. 2, p. 69-86.

BASARAN, M. Reading fluency as an indicator of reading comprehension. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 13, n. 4, p. 2287-2290, 2013.

BASSO, F. P.; MINÁ, C. S.; PICCOLO, L. da R.; SALLES, J. F. de. **Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT)**. São Paulo: Vetor, 2018. 155 p. (Coleção ANELE, 5.).

BASSO, F. P.; MINÁ, C. S.; PICCOLO, L. da R.; SALLES, J. F. de. Instrumento de Avaliação da Fluência de Leitura Textual: da decodificação à compreensão de leitura. **Letras de Hoje**, v. 54, n. 2, p. 146-153, abr.-jun. 2019.

BATISTA, L. T.; PAIVA, G. M.; GOMIDES, M. R. de A.; HAASE, v. g. Contribuições do AFLeT na compreensão das dificuldades de aprendizagem da leitura: um estudo de caso no contexto de pesquisa. In: BASSO, F. P. et al. (eds.). **Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT)**. São Paulo: Vetor, 2018. p. 139-146.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEGENY, J. C. et al. Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) reading fluency program with Latino English language learners: A preliminary evaluation. **Journal of Behavioral Education**, v. 21, p. 134-149, 2012.

BENJAMIN, R. G.; SCHWANENFLUGEL, P. J. Text complexity and oral reading prosody in young readers. **Reading Research Quarterly**, v. 45, n. 4, p. 388-404, 2010.

BETH C. G. et al. **Reading First Impact Study Final Report**. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, U.S. Department of Education, 2008.

BOTTINO, A. G.; CORREA, J. A Compreensão Leitora de Jovens e Adultos Tardamente Escolarizados. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 2, n. 26, p. 405-413, 2012.

BOVO, E. B. P; LIMA, R. F. de; SILVA, F. C. P DA; CIASCA, S. M. Relações entre as funções executivas, fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 272-282, 2016.

BRASIL, Decreto-lei nº 9.765, publicado em 11 de abril de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, edição 70-A, p. 11 abr. 2019a, Seção 1. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431)>. Acesso em: 12 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. 03 dez., 2019b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **MEC lança programa “Conta pra Mim” para incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar**. 03 dez., 2019c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-counta-para-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**. 2. ed. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saiba como é a divisão do sistema de educação brasileiro**. Brasília: Portal Brasil, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view>>. Acesso em: 18 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Alunos vão às ruas de Uberaba como multiplicadores de leitura**. Educação Infantil. Brasília: Portal Brasil, fev. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/21090-alunos-vaio-as-ruas-de-uberaba-como-multiplicadores-de-leitura>>. Acesso em: 18 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão. Abril, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 out. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. Versão. Abril, 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 07 jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB**, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRAZ, E. D. H. **O ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BRAZ, E. D. H.; GUIMARÃES, S. R. K. Ensino da compreensão leitora na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 76, n. 37, p. 89-108, 2019.

BURNS, M. K., et al. Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. **Psychology in the Schools**, v. 48, n. 2, p. 124-132, 2011



CAIN, K. Learning to read: should we keep things simple? **Reading Research Quarterly**, v. 2, n. 50, p. 151-169, 2015.

CALET, N.; DEFIOR, S.; GUTIÉRREZ-PALMA, N. A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. **Journal of Research in Reading**, p. 1-14, 2013.

CARDOSO, C. V.; MOTA, M. M. P. E. Home-Literacy e os precursores da alfabetização. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 708-724, 2015.

CARDOSO-MARTINS, C.; NAVAS, A. L. papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 17-32, out./dez. 2016.

CATALÀ, G. et al. **Evaluación de la comprensión lectora**: Pruebas ACL (1.º ao 6.º de primária). 8. reimpressão. Barcelona: Editorial Grao, 2013.

CHANG, E. M.; AVILA, C. R. B. de. Compreensão leitora nos últimos anos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. **CoDAS**, v. 26, n. 4, p. 276-285, 2014.

CHIU, M. M.; MCBRIDE-CHANG, C. Family and Reading in 41 Countries: Differences across Cultures and Students. **Scientific Studies of Reading**, v. 6, n. 14, p. 514-543, 2010.

CLEMENS N. H, et al. Monitoring early first-grade reading progress: a comparison of two measures. **Journal of Learning Disabilities**. v. 47, p. 254-70, 2014.

CLEMENTI, L. B. Readers' theater: A motivating method to improve reading fluency. **Phi Delta Kappan**, v. 91, n. 5, p. 85-88, 2010.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J. & Charles HULME (orgs.). **A ciência da leitura**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n. 5 de 3 de dezembro de 2010: Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 2010.

CORINNE, H. et. al. Understanding Reading First: What We Know, What We Don't, and What's Next, **MDRC**, New York, p. 1-8, 2009.

CORREA, J.; MOUSINHO, R. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples. In: MOTA, P. M. E. da; SPINILLO, A. (Org.). **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 77-100.

CORREA, J. "Qui veut apprendre, ne sait pas" et, avec cela, donne le premier rôle à sa Propre histoire. L'apprentissage du langage écrit et ses difficultés dans les ateliers de lecture et d'écriture. **Bulletin de Psychologie**, 2015.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 4, n. 2, p. 22-32, 2012.

CRUZ, J.; RIBEIRO, I.; VIANA, F. L.; AZEVEDO, H. A leitura de histórias: a qualidade das interações entre pais e filhos. **Revista diversidades**, v. 37, p. 16-17, 2012.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROCOMLE**: Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura para Escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em Escolares com Dificuldades de Aprendizagem. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Pedagógico**: Escola Municipal. Curitiba, s/d. a. [On-line].

\_\_\_\_\_. **Faróis do Saber em Escolas**. s/d. b. [On-line]. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/farois-do-saber-em-escolas/7363>>. Acesso em: 17. set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Curricular**: versão final 2016. 3º ano. Curitiba, 2016c. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125295.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Curricular**: versão final 2016. 4º ano. Curitiba, 2016d. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/1/pdf/00125548.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Curricular**: versão final 2016. 5º ano. Curitiba, 2016e. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125297.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística sem Matemática para Psicologia**: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUESBERY, L.; JUSTICE, P. Effects of an Elementary Language Arts Unit on Critical Thinking, Reading, and Writing. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 1, p. 148-155, 2015.

EHRI, L. C. Phases of development in learning to read words by sight. **Journal of Research in Reading**, v. 18, n. 2, p. 116-125, 1995.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata: fases e estudos. In: SNOWLING, J. MARGARET; HULME, CHARLES (Orgs). **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-172

EHRI, L. C.; MCCORMICK, S. Phases of word learning: implications for instruction with delayed and disabled readers. **Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, v. 14, n. 2, p. 135-64, abr./jun, 1998.

EREKSON, J. A. Prosody and Interpretation. **Reading Horizons**, v. 50, n. 2, p. 80-98, 2010.

ENRICONE, J. R. B.; FUMAGALLI, J. de S. Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 15, p. 199-210, 2011.

EVANS, M.D.; KELLEY, J.; SIKORA, J.; TREIMAN, D.J. Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 28, n. 2, p. 171-197, 2010.

FERREIRA, R. D. S. **Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais**: validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º C.E.B. 261f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2009.

FIELD, Andy. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOYD, R. G.; EVANS, J. J.; MCGREW, K. S. Relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and mathematics achievement across the school-age years. **Psychology in the Schools**, v. 49, n. 2, p. 155-171, 2003.

FOORMAN, B. R. et al. The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. **Reading and Writing**, v. 28, n. 5, p. 655-681, 2015.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362010000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17. set. 2017.

FUCHS, et al. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**, v. 5, p. 239-256, 2001.

FUSSEK, M.; GUIMARÃES, S. R. K.; HICKMANN, A. A. Influência de aspectos prosódicos na compreensão da linguagem oral e da leitura. **Linhas Críticas**, v. 22, p. 170-188, 2016.

GIASSON, J. A **Compreensão na Leitura**. Lisboa: Edições Asa, 1993.

GIBSON, L. Jr.; CARTLEDGE, G.; KEYES, S. E. A Preliminary Investigation of Supplemental Computer-Assisted Reading Instruction on the Oral Reading Fluency and Comprehension of First-Grade African American Urban Students, **Journal of Behavioral Education**, v. 20, n. 4, p. 260-282, 2011.

GONZÁLEZ-TRUJILLO, M. C. et al. Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. **Estudios de Psicología**, v. 35, n. 1, p. 104-136, 2014.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**, v. 7, n. 1, p. 6–10, 1986.

GUARESÍ, R.; SILVA, D.V.; OLIVEIRA, E.S.D. de; ZAMILUTE, H. G. Relação entre fluência e compreensão leitora em estudantes de 4.º e 5.º anos do ensino fundamental. **SIGNO**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 43-52, 2018.

HALE, A. et al. Comparing comprehension following silent and aloud reading across elementary and secondary students: Implication for curriculum-based measurement. Behavior. **Analyst Today**, v. 8, n. 1, p. 9-23, 2007.

HAUSHEER, R.; HANSEN, A.; DOUMAS, D. M. Improving reading fluency and comprehension among elementary students: Evaluation of a school remedial reading program. **Journal of School Counseling**, v. 9, n. 9, 2011.

HAIR et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAWKINS, R, et al. Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. **Education & Treatment of Children**, v. 38, n. 1, p. 49-70, 2015.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? **Reading Teacher**, v. 58, n. 8, p. 702-714, maio 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**: Consulta Ideb. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/consulta-ideb>>. Acesso em: 28 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Aplicação do PISA 2018 termina com cerca de 13 mil estudantes avaliados**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aplicacao-do-pisa-2018-termina-com-cerca-de-13-mil-estudantes-avaliados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aplicacao-do-pisa-2018-termina-com-cerca-de-13-mil-estudantes-avaliados/21206)>. Acesso em: 12 dez. 2019.

IRWIN, J. **Teaching reading comprehension processes**. Eglewood, NJ: Prentice-Hall, 1986.

JACOB, R. et al. Exploring the Implementation, Effectiveness and Costs of the Reading Partners Program, **REE Spring 2015 Conference: Reading Partners Evaluation**, 2015.

JENKINS, et al. Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 18, p. 237–245, 2003.

JOHNSON, R.B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

KAWANO, C. E., et al. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 1, p. 9-18, 2011.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, v. 2, n. 95, 163-182, 1988.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Nova York: Cambridge University Press, 2007.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Comprehension. In: SNOWLING, J. MARGARET; HULME, CHARLES (Orgs). **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-246.

KLAUDA, S. L.; GUTHRIE, J. T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 2, p. 310-321, 2008.

KOSCAARSLAN, M; ERGÜN, A. Evaluating Year-end Oral Reading Records of first graders in terms of prosody proficiency. **Journal of Education and training Studies**, Turkey, v. 5, n. 1, 2017.

KRUSZIELSKI, L. **Preditores neuropsicológicos na Compreensão Leitora em histórias em quadrinhos**. 135f, Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014.

KUHN, M. R. Effective Oral Reading Assessment (or Why Round Robin Reading Doesn't Cut It). In: PARATORE, J.R.; MCCORMACK, R.L. (Eds). **Classroom literacy assessment: Making sense of what students know and do**. New York: The Guilford Press, 2008. p. 101-112.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B. Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. **Reading Research Quarterly**, v. 45, n. 2, p. 232-253, 2010.

KUHN, M. R. et al. Teaching children to become fluent and automatic readers. **Journal of Literacy Research**, v. 38, n. 4, p. 357-387, 2006.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a alfabetização. In: Martinez, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. 2. ed. Campinas: Alínea Editora, 2007. p. 67-92

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 4, p. 499-506, 2014.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. **CoDAS**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 1-8, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822019000100308&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822019000100308&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MARTURANO, E. M., FERREIRA, M. C. T.; D'AVILA-BACARJI, K. M. G. An evaluation scale of family environment for identification of children at risk of school failure. **Psychological Reports**, n. 96, p. 307-321, 2005.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 3, n. 19, p. 498-506, 2006.

MELO, M.; VEIGA, F. H. Aprendizagem: perspectivas socioconstrutivistas. In: VEIGA, F. H. (Coord.) **Psicologia da Educação**: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos estudantes na escola. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. p. 263-296

MINDAL, C. B.; GUERIOS, E. C. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 21-33, 2013.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

MONTEIRO, R. M. SANTOS, A. A. A. Recursos familiares e desempenho em compreensão de leitura. **Psico-RS**, v. 44, n.2, p. 273-279, 2013.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: M. R. MALUF, C. CARDOSO-MARTINS (Eds.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 17-48

MORETTI, T. C. da F.; KUROISHI, R. C. D.; MANDRA, P. P. Vocabulário de pré-escolares com desenvolvimento típico de linguagem e variáveis socioeducacionais. **CoDAS**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 1-4, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822017000100501&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822017000100501&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 jan. 2020.



MORROW, L. M.; YOUNG, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 4, p. 736–742, 1997.

MOTA, M. M. P. E. da; FREITAS JR, P. V. de. Há contribuições diferentes da morfologia derivacional e flexional para a escrita? **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 8, n. 2, p. 144-146, jul./dez. 2014.

MOUSINHO, R. et al. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 79, p. 48-54, 2009.

MUNGER, K. A. Does the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills Next Assessment Take a "Simple View" of Reading? **Educational Assessment**, v. 19, n. 3, p. 204-228, 2014.

MUNGER, K. A.; BLACHMAN, B. A. Taking a "simple view" of the dynamic indicators of basic early literacy skills as a predictor of multiple measures of third grade reading comprehension, **Psychology in the schools**, v. 50, n. 7, p. 722-737, 2013.

NASCIMENTO, T. A. et al. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. **J Soc Bras Fonoaudiol**. v. 23, n. 4, p. 335-343, 2011.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. **Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 2000.

NEDDENRIEP, C. E.; FRITZ, A. M.; CARRIER M. E. Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. **Psychology in the Schools**, v. 48, n. 1, p. 14-27, 2011.

NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. **Handbook of Early Literacy Research**. v. 3. NY: The Guilford Press, 2011.

NILSSON, N. L. A critical Analysis of Eight Informal Reading Inventories. **The Reading Teacher**, v. 61, n. 7, p. 526-536, abr. 2008.

NOBLE, K. G, et al. Brain-behavior relationships in reading acquisition are modulated by socioeconomic status factors. **Developmental Science**, v. 6, n. 9, p. 642-654, 2006.

NOVAIS, C. G. **Leitura Expressiva** (verbete). Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação, s/d [On-line]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-expressiva>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Understanding and teaching reading comprehension: a handbook**. New York: Rutledge, 2015.



OCDE. **Parent Questionnaire for PISA 2009 (International Option) Main Survey**. OCDE Publishing, Paris. 2008. Disponível em: <[http://www.umac.mo/fed/pisa/09\\_stu/ParQ\\_MS09\\_PT.pdf](http://www.umac.mo/fed/pisa/09_stu/ParQ_MS09_PT.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2017.

OECD. **Education at a Glance 2012**: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. 2012.

OECD. **Education Policy Outlook**: Brazil, 2015. Disponível em: <[at:www.oecd.org/education/policyoutlook.htm](http://www.oecd.org/education/policyoutlook.htm)>. Acesso em: 3 out. 2017.

OCDE. **Education at a Glance 2018**: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. 2019.

PAGAN, S.; SÉNÉCHAL, M. Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. **Canadian Journal of Education**, v. 37, n. 2, p. 1-31, 2014.

PASCON, C.; COSTA, A. R. A.; BERRETIN-FELIX, G. Vocabulário receptivo de escolares com baixo nível socioeconômico: avaliação e proposta de intervenção. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002801430>>. Acesso: 09 de Jan. 2020.

PAULA, F. V. de; VERÍSSIMO, F.; NAVAS, A. L. O modo como se lê: a prosódia na leitura e na compreensão. In: Sandra Regina Kirchner Guimarães e Fraulein Vidigal de Paula. (Org.). **Compreensão da leitura**: processos cognitivos e estratégias de ensino. São Paulo: Vetor, 2019. v. 2, p. 69-86.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. SEED/SUED, 2006.

PARANÁ. **Sobre a Educação de Jovens e Adultos**. s/d. [On-line]. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1014>>. Acesso em: 23. out. 2017.

PAIGE, D. D.; RASINSKI, T. V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 56, n. 1, p. 67-76, 2012.

PAIGE, D. D. et al. Interpreting the Relationships Among Prosody, Automaticity, Accuracy, and Silent Reading Comprehension in Secondary Students. **Journal of Literacy Research**, 2014, v. 46, n. 2, p. 123-156, 2014.

PATTON, B. et al. The comparative effect of fluency instruction with and without a comprehension strategy for elementary school students. **International Journal of Special Education**, v. 25, n. 2, p. 100-112, 2010.

PETSCHER, Y.; KIM, Y. S. The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. **J Sch Psychol.**, v. 49, n. 1, p. 107-29, 2011.

PINHEIRO, A. M. V. . **Frequency of Occurrence of Words in Textbooks Exposed to Brazilian children in the Early Years of Elementary School**. 2015. (Elaboração de Banco de Dados).

PINTO, J. C. B. R.; NAVAS, A. L. G. P. Efeitos da estimulação da fluência de leitura com ênfase na prosódia. **J. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 21-26, mar. 2011. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2179-64912011000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912011000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 set. 2017.

PLAUT, D. C. Abordagens conexionistas à leitura. In: SNOWLING, J. MARGARET; HULME, CHARLES (Orgs). **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-172.

PORTAL BRASIL. **Saiba Como é a Divisão do Sistema de Educação Brasileiro**. 2014. On-line. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view>>. Acesso em: 18 set., 2017.

PULIEZI, S. **Fluência e compreensão na leitura de textos**: um estudo com crianças do 4º ano do ensino fundamental. 157 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PULIESI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, v. 19, p. 467-475, 2014.

RASINSKI, T.; BLACHOWICZ, C.; LEMS, K. **Fluency instruction**: Research-based best practices. New York: The Guilford Press, 2006.

RASINSKI, T., RUPLEY, W.; NICHOLS, W. Two essential ingredients: Phonics and fluency getting to know each other. **The Reading Teacher**, v. 62, n. 3, p. 57-260, 2008.

RASINSKI, T.; RIKLI, A.; JOHNSTON, S. Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades?, **Literacy Research and Instruction**, v. 48, n. 4, p. 350-361, 2009.

RASINSKI, T. et al. The Relationship Between a Silent Reading Fluency Instructional Protocol on Students' Reading Comprehension and Achievement in an Urban School Setting. **Reading Psychology**, v. 32, p. 75-97, 2011.

RASINSKI, T. V. Why reading fluency should be hot! **The Reading Teacher**, v. 65, n. 8, p. 516-522, 2012.

REUTZEL, D. R.; PETSCHER, Y.; SPICHTIG, A. N. Exploring the Value Added of a Guided, Silent Reading Intervention: Effects on Struggling Third-Grade Readers' Achievement. **The Journal of Educational Research**, v. 105, p. 404-415, 2012.

RIBEIRO, I. da S. et al. **Ainda estou a aprender**: as tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura. Maia: Lusoinfo Multimédia, 2016.

RIBEIRO, I. da S. et al. **Compreensão da leitura**: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um programa de intervenção para o 2º ciclo do ensino básico. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

RIBEIRO, I.; CADIME, I.; FREITAS, T.; VIANA, F. L. Além do reconhecimento de palavras, fluência e vocabulário: A influência do raciocínio na compreensão da leitura. **Australian Journal of Psychology**, v. 68, n. 2, p. 107-115, 2016.

RING, J. J. et al. Reading fluency instruction for students at risk for reading failure. **Remedial and Special Education**, v. 34, n. 2, p. 102-112, 2012.

ROAZZI, A.; HODGES, L.; NOBRE, A. Compreensão de textos e seus processos: para uma didática da compreensão. In: GUIMARÃES, S.R. K.; PAULA, F. V. **Compreensão da Leitura**: processos cognitivos e estratégias de ensino. São Paulo: Vetor, 2019. p. 17-40

ROBERT S. S. et al. A Randomized Controlled Trial Study of the ABRACADABRA Reading Intervention Program in Grade 1. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 3, p. 590-604, 2009.

ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2006.

SCARTON, C.E.; ALMEIDA, D. M. de; ALUÍSIO, S. M. Análise da inteligibilidade de textos via ferramentas de processamento de língua natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o português. **Linguamática**. v. 2, n. 1, p. 45-61, 2010.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Compreensão textual em estudantes de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 71-80, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22383.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 20, v. 2, p. 220-228, p. 2007.

SAMEROFF, A. A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. **Child Development**, Chicago: University of Chicago, v. 81, n. 1, p. 6-22, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes, 5. ed., Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. F. dos. **Ler e compreender**: a fluência da leitura. II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Especial. 101f, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Técnica de Lisboa, 2014.

SANTOS, D. G. et al. The Electronic Newspaper as a Literacy Practice: Promoting Family Literacy and Social Practice at School, **Edulearn14 Proceedings**, p. 3510-3519, 2014.

SANTROCK, J. W. **Educational psychology**. 6. ed. New York: McGraw Hill, 2010.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), **Handbook of early literacy**. New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110

SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five- year longitudinal study. **Child Development**, v. 73, n. 2, p. 445-460, 2002.

SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J.; THOMAS, E. M.; DALEY, K. E. Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. **Reading Research Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 96-116, 1998.

SHAPIRO, E. S, et al. Concurrent and Predictive Validity of Reading Retell as a Brief Measure of Reading Comprehension for Narrative Text. **Reading Psychology**. v. 35, p. 644-665, 2014.

SIEGLER, R. S. Strategic development. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 3, n. 11, p. 430-435, nov. 1999

SILVA, C.; PEREIRA, F. B.; Desempenho em provas de vocabulário receptivo e compreensão leitora em escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 21, n. 2, p. 260-276, 2019.

SILVERMAN R. D. et al. Fluency Has a Role in the Simple View of Reading. **Scientific Studies of Reading**, v. 2, n. 17, p. 108-133, 2013.

SPEAR-SWERLING, L. Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. **Reading and Writing**, v. 19, p. 199-220, 2006.

SPEAR-SWERLING, L.; CHEESMAN, E. Teachers' knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. **Reading and Writing**, v. 25, n. 7, p. 1691-1723, 2012.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. da R. Compreensão de textos em crianças: comparações entre diferentes classes de inferências a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia e Crítica**, v. 3, n. 20, p. 463-71, 2007.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, P. M. E. da; SPINILLO, A.

(Org.). **Compreensão de textos**: processos e modelos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 170-199.

SOARES, A. B.; EMMERICK, T. Compreensão de textos: processos e modelos. In: MOTA, M.P. E.; SPINILO, A. (Org.). **Compreensão de textos**: processos e modelos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 1-10

SOUZA G. V.; KAWAHARA, L. S. I. . **Sistema educacional brasileiro**: espaços de tensões e luta pelo reconhecimento das diferenças e das múltiplas identidades. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Técnica). Abr. 2018. Disponível em:<<https://setec.ufmt.br/ri/handle/1/18>>. Acesso em: Jan. 2020.

STEINER, L. A spectrographically grounded scale for evaluating reading expressiveness. *Reading Research Quarterly*, v. 48, p. 105-133, 2013.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION - WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. Read, Write & Type! Washington, DC: **Institute of Education Sciences**, maio, 2007a.

\_\_\_\_\_- WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. Accelerated Reader/Reading Renaissance. Washington, DC: **Institute of Education Sciences**. Abr., 2007b.

\_\_\_\_\_- WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. Stepping Stones to Literacy. Washington, DC: **Institute of Education Sciences**, Jun., 2007c.

\_\_\_\_\_- WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. Reading Mastery1/SRA/McGraw-Hill. Washington, DC: **Institute of Education Sciences**. Set., 2007d.

\_\_\_\_\_- WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. Corrective Reading. Washington, DC: **Institute of Education Sciences**, Set., 2010a.

\_\_\_\_\_- WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. Fast ForWord®. Washington, DC: **Institute of Education Sciences**, Set., 2010b.

\_\_\_\_\_- WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. Read Naturally®. Washington, DC: **Institute of Education Sciences**, Jul., 2013.

\_\_\_\_\_- WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. Open Court Reading. Washington, DC: **Institute of Education Sciences**, Out., 2014.

VALENCIA, S. et al. Oral Reading Fluency Assessment: Issues of Construct, Criterion, and Consequential Validity. *Reading Research Quarterly*. v. 45, n. 3, p. 270-291, 2010.

VIANA, F. L. et al. **O ensino da compreensão leitora**: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

VIANA, F. L. et al. b. **Aprender a compreender torna mais fácil o saber**: um programa de intervenção para o 3.º e 4.º anos E. B. Coimbra: Almedina, 2010.

VIANA, F. L. et al. Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. **Exedra. Português: Investigação e Ensino**. n. temático, p. 447- 465, dez. 2012.

VIANA, F. L.; BORGES, M. Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 33-51, out./dez. 2016.

VIANA, F. L.; CADIME, J. C. I. “Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S. D. **Decole**: desenvolvendo competências de letramento emergente, propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre: Penso, 2017.

VEENENDAAL, N. J.; GROEN, M. A.; VERHOEVEN, L. The Contribution of Segmental and Suprasegmental Phonology to Reading Comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 51, n. 1, p. 55-66, 2015.

VEENENDAAL, N. J.; GROEN, M. A.; VERHOEVEN, L. Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: a longitudinal perspective. **Scientific Studies in Reading**, v. 20, n. 3, p. 189–202, 2016.

VIEIRA, S. M. dos R. **Componentes de fluência e compreensão da leitura**: que desempenham papéis na compreensão de textos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, (no prelo, previsão - março/2020).

VYGOTSKY L. S. **Obras escogidas II**: Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Tradução de: José María Bravo (2001). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014.

TAMBA-MECZ, I. **A semântica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WALCZYK, J. J.; GRIFFITH-ROSS, D. A. How important is reading skill fluency for comprehension? **Reading Teacher**, v. 60, n. 6, p. 560-569, 2007.

WEBB, A. N.; RULE, A. C. Effects of Teacher Lesson Introduction on Second Graders’ Creativity in a Science/Literacy Integrated Unit on Health and Nutrition. **Early Childhood Education Journal**, v. 42, p. 351-360, 2014.

WOOD, D. E. Modeling the relationships between cognitive and reading measures in third and fourth grade children. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 27, p. 96-112, 2009.

YORK, M.J. et al. Effects Of Technology Enhancements and Type Of Teacher Support On Assessing Spanish-Speaking Children’s Oral Reading Fluency In Second Grade. **Assessment For Effective Intervention**, v. 37, n. 1, p. 3-16, 2011.

ZIMMER, M. C.; PLAUT, D. Simulações conexionistas da transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro para o inglês. In: POERSCH, José Marcelino; ROSSA, Adriana. (Org.). **Processamento da linguagem e conexismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 264-299, 2007.

ZUTTEL, J.; RASINSKI, T. V. Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. **Theory to Practice**, v. 30, p. 211-217, 1991.

WANG, Y.; ALAHAKOON, D.; De SILVA, D. An Extended Cognitive Situation Model for Capturing Subjective Dynamics of Events from Social Media. **Australasian Journal of Information Systems**, v. 22, p.1-21, 2018.



**APÊNDICE 1 – COMPETÊNCIAS EM LEITURA: CONTEÚDOS DE LINGUAGEM  
RELATIVOS À LEITURA DO PLANO CURRICULAR DO MUNICÍPIO  
DE CURITIBA (DE 3º AO 5º ANO)**

(Continua)

CONTEÚDO		ANO		
Compreensão e interpretação de textos		3º	4º	5º
Objetivo	Ler textos (verbais, não verbais e multimodais), de diversos gêneros textuais, atribuindo-lhes significação, reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução.			
	Identifica, com auxílio do (a) professor (a), elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	x	-	-
	Lê palavras, frases e gêneros textuais, atribuindo-lhes sentidos.	x	x	x
Competências	Lê e compreende textos (verbais, não verbais e multimodais) atribuindo-lhes significação.	-	x	x
	Lê textos não literários, literários tradicionais, da cultura popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos.	x	x	x
	Localiza informações explícitas em textos lidos.	x	x	x
	Inferir informações implícitas em textos lidos.	x	x	x
	Inferir significado de palavras e/ou expressões desconhecidas no texto, com base no contexto.	-	x	x
	Identifica efeitos de ironia ou humor em gêneros textuais sistematizados.	-	-	x
	Identifica a finalidade dos gêneros textuais sistematizados.	-	x	x
	Identifica a finalidade de textos de diferentes gêneros.	x	x	x
	Lê com fluência textos de qualquer extensão, utilizando conhecimentos sobre a estrutura das palavras, das frases, do tema e do gênero textual, atribuindo-lhes significado/sentido. <sup>1</sup> Textos de extensão média	x <sup>1</sup>	x <sup>1</sup>	x
	Identifica o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	-	-	x
	Formula hipóteses justificadas sobre o assunto de um texto, por meio da observação, da ilustração, do título, do subtítulo e de outras características do gênero textual. <sup>2</sup> Por meio de título, imagens e/ou suporte textual, com mediação do(a) professor(a).	x <sup>2</sup>	x	x
	Identifica elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. <sup>3</sup> Com auxílio do(a) professor(a).	x <sup>3</sup>	x	x
	Identifica locutor e interlocutor nos textos lidos e ouvidos.			x
	Estabelece relações entre textos lidos, partes do texto e os conhecimentos prévios. <sup>4</sup> Com auxílio do(a) professor(a),	x <sup>4</sup>	x	x
	Estabelece relações entre causa e consequência entre partes e elementos do texto.	-	-	x

(Continua)

CONTEÚDO				
Coerência e coesão		ANO		
Objetiv	Objetivo: reconhecer a importância e a função dos elementos coesivos. Produzir textos coesos e coerentes em relação à proposta de produção. 2 Exceto: caso oblíquo e hiperônimos (genéricos),	3°	4°	5°
Competênci	Percebe a função e faz tentativa de uso dos elementos coesivos como os pronomes pessoais do caso reto, do caso oblíquo, possessivos, sinônimos, hiperônimos (genéricos), conjunções (aditivas e explicativas) e advérbios (tempo, lugar intensidade e modo) como elementos coesivos. <sup>5</sup> Exceto: caso oblíquo e hiperônimos (genéricos)	-	x <sup>5</sup>	x
Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero textual				
Objetiv	Identificar e utilizar os elementos de apresentação pertinentes a cada gênero textual sistematizado. Identificar as características dos suportes textuais. Conhecer as estruturas básicas dos gêneros sistematizados.			
Competências	Relaciona os suportes textuais de uso frequente com os gêneros textuais que neles são veiculados.	x	x	x
	Identifica características dos gêneros textuais sistematizados.	x	x	x
	Identifica a finalidade de um texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.	x	x	x
	Utiliza os elementos de apresentação pertinentes a cada gênero textual sistematizado.	-	x	x
CONTEÚDO				
Sinais de acentuação (agudo e circunflexo)				
Objetiv	Acentuar as palavras, corretamente, em produções textuais, de acordo com a tonicidade apresentada, seguindo as regras convencionais.			
Competências	Acentua, corretamente, as palavras de uso frequente.	x	x	x
	Associa, na leitura, os acentos à pronúncia da palavra.	x	x	x
	Compreende que alguns acentos podem modificar a tonicidade das palavras e que a tonicidade nem sempre é marcada por acento gráfico.	x	x	x
	Acentua as palavras proparoxítonas.	-	x	x
	Acentua os verbos ter e vir no plural.	-	x	x
	Acentua as palavras oxítonas terminadas em A(S), E(S), O(S), EM e ENS. <sup>6</sup> Exceto: EM e ENS.	-	x <sup>6</sup>	x
	Acentua as monossílabas tônicas terminadas em A(S), E(S), O(S), EI(S), OI(S) e EU(S). <sup>7</sup> Exceto: EI(S), OI(S) e EU(S).	-	x <sup>7</sup>	x
	Acentua as palavras paroxítonas terminadas em R, X, N, L e PS.	-	x	x
	Acentua as palavras paroxítonas terminadas em ditongos.	-	x	x

(conclusão)

CONTEÚDO		ANO		
Unidade temática		3	4	5
Objetivo	Objetivo: produzir textos escritos e orais com unidade temática. Identificar o assunto e/ou tema de um texto.			
Competências	Identifica o assunto e/ou tema de um texto lido ou ouvido.	x	x	x
	Compreende a ideia central e as ideias secundárias do texto. <sup>8</sup> Exceto: ideias secundárias do texto	x <sup>8</sup>	x <sup>8</sup>	x
	Estabelece relações entre textos lidos com a mesma temática.	-	-	x
Sequência lógica				
Objetivo	Objetivo: utilizar a sequência lógica ao produzir textos escritos e orais.			
Competência	Retoma a sequência lógica de textos narrativos a partir de imagens, palavras e frases ou trechos do texto. <sup>9</sup> Exceto: em trechos	x <sup>9</sup>	x	x
Ampliação vocabular				
Objetivo	Objetivo: compreender a importância da ampliação vocabular, adequando a linguagem às diferentes situações sociocomunicativas. Localizar, no dicionário, o significado de palavras e expressões que mais se adequam ao contexto. Gêneros, atribuindo-lhes significação e reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução.			
Competência	Infere o significado das palavras e/ou expressões desconhecidas no texto, com base no contexto.	-	X	x
Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos, reticências, travessão, aspas e ponto e vírgula)				
Objetivo	Objetivo: reconhecer a necessidade e a função dos sinais de pontuação em textos lidos ou escritos. Utilizar os sinais de pontuação em suas produções escritas. Fazer a leitura de textos com a expressividade indicada pelos sinais de pontuação.			
Competências	Identifica o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação.	-	x	x
	Lê com fluência, ritmo e entonação, de acordo com a expressividade sugerida pela pontuação.	-	x	x
	Utiliza o ponto-final (.), o ponto de interrogação (?) e o ponto de exclamação (!), adequadamente.	x	x	x
	Utiliza os dois-pontos (:) para introduzir a fala de um personagem e para introduzir itens de uma enumeração. <sup>10</sup> Exceto: para introduzir itens de uma enumeração.	x <sup>10</sup>	x	x
	Utiliza, adequadamente, o travessão (-) para marcar o discurso direto no diálogo.	x	x	x
	Utiliza a vírgula (,), adequadamente, para separar itens de lista e datas.	x	x	x
	Reconhece o uso do ponto-e-vírgula (;) como recurso para separar itens de uma enumeração.	-	-	x
	Reconhece o uso das reticências (...) como recurso que indica interrupção ou breve suspensão de uma ideia; Utiliza as aspas (") no início e final de citações.	-	-	x

## APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá criança, você é muito importante para nós e por isso estamos te convidando para participar da pesquisa com o título: **PRÁTICAS FAMILIARES E FLUÊNCIA EM LEITURA: RELAÇÕES COM O DESEMPENHO NA COMPREENSÃO DE TEXTOS**. Esta pesquisa é organizada pela estudante Girlane Moura Hickmann (pesquisadora responsável) e sua professora Sandra Regina Kirchner Guimarães (orientadora). Ambas são da Universidade Federal do Paraná, que é uma escola de gente grande. Seus pais já permitiram que você participe.



Girlane Hickmann

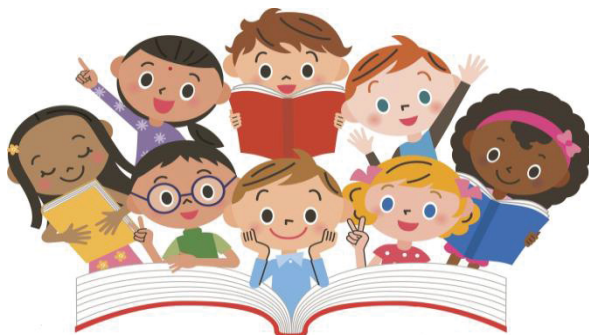


Sandra Guimarães



Universidade Federal do Paraná

Queremos saber sobre as relações entre a **leitura** e **compreensão** de **textos**, de crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para sabermos essa relação, essa pesquisa vai acontecer da seguinte forma: vamos convidar as crianças da sua sala para ler dois textos e responder a algumas perguntas sobre cada um dos textos. Também vamos convidar seus pais para responder a algumas perguntas sobre leitura. As leituras dos textos acontecerão no seu colégio, durante o horário das aulas de português.



**Relações entre a leitura e compreensão de textos**

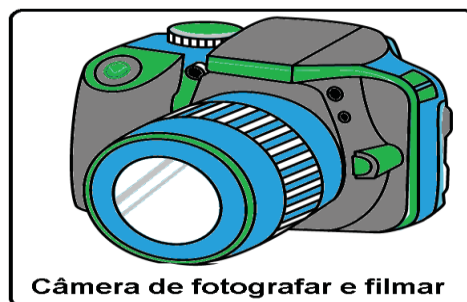


**Práticas familiares de leitura**

Para registrar as leituras elas serão gravadas e filmadas por meio de gravador e câmera digital.



Gravador de voz



Câmera de fotografar e filmar

É possível que essa seja a primeira vez que você é convidado (a) para participar de uma pesquisa. Assim, é importante saber que, mesmo as atividades de leitura sendo consideradas seguras, existem alguns riscos. Pode ser que em algum momento você se sinta incomodado(a), com vergonha ou medo. Se isso ocorrer pedimos para você nos procurar e dizer o que está acontecendo. Vamos oferecer o apoio necessário para diminuir essas sensações e esclarecer suas dúvidas com bastante atenção. Nós podemos parar a pesquisa, caso você não se sinta bem, e se quiser poderá retornar quando se sentir melhor. Porém, se você não quiser mais participar dessa pesquisa por qualquer motivo, saiba que não haverá problemas e ninguém vai ficar com raiva de você.

**Se você se sentir incomodado(a), com vergonha ou medo procure**



Gislane Hickmann



Sandra Guimarães

Nós achamos importante você saber que a sua participação poderá contribuir para a melhoria da atividade de leitura da sua escola e de outras escolas também e ajudar para que o conhecimento sobre leitura aumente.



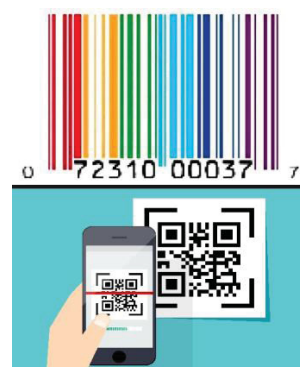


**Contribuir para a melhoria da atividade de leitura nas escolas**

Ninguém saberá das informações sobre você, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos informações sobre você. Os resultados desta pesquisa podem aparecer em aulas, relatórios, eventos ou em publicações. Não aparecerá o seu nome, mas um código, para que ninguém saiba a sua identidade.



**Ninguém saberá quem você é!**



A pesquisadora responsável, Girlane Moura Hickmann e sua professora Sandra Regina Kirchner, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas pessoalmente no seguintes no **endereço** : Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR – Tel. 55-41-3360-5117, as terças e quintas-feiras, das 8h às 12h. Ou pelos **telefones**: (41) 99724 – 9542 e (41) 99985-9525 e **e-mails** [girlanehickmann@gmail.com.br](mailto:girlanehickmann@gmail.com.br) e [srkguimaraes@uol.com.br](mailto:srkguimaraes@uol.com.br), para esclarecer eventuais dúvidas e/ou fornecer informações.

## CONSENTIMENTO PÓS EU SER INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ano do Ensino Fundamental, aceito em participar da pesquisa com o título: **PRÁTICAS FAMILIARES E FLUÊNCIA EM LEITURA: RELAÇÕES COM O DESEMPENHO NA COMPREENSÃO DE TEXTOS.**

Eu entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Eu entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Ninguém me obrigou a participar dessa pesquisa.

As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis

Eu entendi que as informações sobre mim podem aparecer em aulas, relatórios, eventos ou em publicações e que não devo ser identificado (a) por meu nome ou qualquer outra forma.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Curitiba, 25 de abril de 2018.

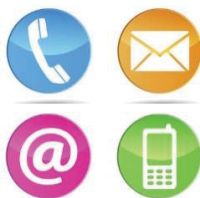
---

Assinatura \_\_\_\_\_ do menor

---

Assinatura \_\_\_\_\_ do pesquisador responsável

Qualquer dúvida sobre se a pesquisa está sendo realizada de forma correta, você pode entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa**, pois ele é responsável por garantir o respeito aos seus direitos como participante,



Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEF/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** [coop@utfpr.edu.br](mailto:coop@utfpr.edu.br).

Anexar documento que comprove parentesco/tutela/curatela.



### APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Girlane Moura Hickmann e Sandra Regina Kirchner Guimarães, respectivamente, pesquisadora responsável e orientadora, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você para participar de um estudo, que será realizado na escola de ensino básico em que seu (sua) filho (a) estuda, durante a reunião de pais e mestres. O título da pesquisa é: **PRÁTICAS FAMILIARES E FLUÊNCIA EM LEITURA: RELAÇÕES COM O DESEMPENHO NA COMPREENSÃO DE TEXTOS.**

O desempenho na leitura apresentado por estudantes brasileiros, dos ensinos básico e médio, ainda é uma preocupação recorrente. No Brasil, há poucos trabalhos que abordem a relação entre as habilidades de fluência e o impacto delas na compreensão de textos. Sabe-se que estudantes que apresentam resultados abaixo do esperado na habilidade leitora (compreensão de textos), comparados com colegas que estão no mesmo nível escolar e com idades próximas, geralmente têm dificuldades na interpretação de textos, mas a forma como esses elementos interagem é ainda um fator pouco conhecido.

Esta pesquisa se faz importante porque conhecer os elementos que influenciam positivamente para a leitura fluente e a compreensão de textos poderá contribuir para o direcionamento de esforços educativos para atividades mais satisfatórias de ensino. Consequentemente, isto poderá ajudar os estudantes a desenvolverem efetivamente tais habilidades, pois a capacidade de ler do indivíduo não é naturalmente adquirida por meio do convívio em uma sociedade letrada, essa capacidade depende de ensino explícito, isto é, da educação formal.

a. O objetivo desta pesquisa é avaliar a fluência na leitura e a compreensão leitora dos estudantes do Ensino Fundamental do 3º ao 5º anos e do EJA Fase I (1º período, 3º ano e 2º período, 4º e 5º anos) e correlacionar os diferentes componentes da fluência (acurácia, rapidez e expressividade) com os diversos níveis de compreensão (literal e inferencial) de textos narrativos, verificando também como as práticas de leitura familiares relacionam-se com o desempenho em leitura dos participantes do Ensino Fundamental.

b. Caso você aceite fazer parte da pesquisa, você participará da seguinte atividade: responder a um questionário com sete perguntas sobre práticas de leitura familiar. O questionário será respondido durante a reunião de pais e mestres da escola em que seu filho (a) estuda e você não terá qualquer despesa adicional de deslocamento. Espera-se que a duração da atividade de resposta ao questionário dure aproximadamente 10 minutos. Caso você sinta alguma dificuldade na compreensão deste termo, a pesquisadora responsável estará disponível para prestar quaisquer esclarecimentos necessários. Basta entrar em contato pessoalmente, pelos contatos colocados neste documento ou encaminhar um bilhete na agenda do estudante.

c. A pesquisa será conduzida pela própria pesquisadora responsável, sendo supervisionada por sua orientadora. Tanto a pesquisadora responsável como sua orientadora tem experiência na área do estudo proposto. Todos os dados coletados durante esta pesquisa passarão a integrar um arquivo confidencial de pesquisa, sendo-lhe assegurado que estes dados jamais serão utilizados para qualquer outro fim que não seja a pesquisa.

Rubrica da Pesquisadora e Rubrica do participante da pesquisa

d. Os benefícios esperados com essa pesquisa poderão se manifestar ao longo de todo o processo, pois, desde o início da realização da atividade de responder ao questionário, você estará sendo estimulado(a) a refletir sobre as práticas de leitura realizadas em família. Ao término da pesquisa, os dados serão publicados e poderão servir como fonte de informação para a reflexão sobre o comportamento de leitura em ambiente familiar e seus impactos para a compreensão leitora. Ressaltamos que nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico na área relativa ao aprendizado de habilidades de leitura.

e. Entende-se que toda pesquisa com seres humanos não é isenta de riscos mínimos ou indiretos. Os riscos relacionados com a sua participação podem ser: possíveis desconfortos ou constrangimento ao não compreender algum item das perguntas sobre o questionário ou por se sentir avaliado (a) por alguém desconhecido. Para minimizar isso, a pesquisadora procurará estar atenta a qualquer sinal de ansiedade, oferecendo o apoio necessário e esclarecendo às dúvidas. Nesses casos, a pesquisa poderá ser interrompida e o participante retornará a ela, quando se sentir em condições, ou mesmo desistir sem prejuízo para ele (a). Se após tomadas todas as medidas cabíveis as reações do pesquisado (a) não forem amenizadas, será contatado o SAMU local. Ressalta-se, que a recusa do participante não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição de ensino em que seu (ua) filho (a) estuda. . Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento.

f. Constituíram critérios para inclusão na pesquisa: participantes que estão matriculados no Ensino Fundamental (EF), pertencentes ao 1º período ( 3º e 4º anos do EF) e ao 2º período (5º ano do EF), de ambos os gêneros, com desenvolvimento típico de leitura, educandos brasileiros nativos ou naturalizados e falantes do português que concordarem espontaneamente com sua participação.

Constituem critérios de exclusão: os estudantes e seus pais ou responsáveis que, mesmo incluídos nas turmas de alunos selecionadas, possuam uma das seguintes características: a) não estejam alfabetizados; b) apresentem diagnóstico de dislexia; c) apresentem necessidades especiais e, por isso, não participaram do mesmo processo de ensino-aprendizagem que os alunos com desenvolvimento típico.

g. O material obtido, ou seja, as respostas apresentadas pelos participantes às perguntas sobre práticas de leitura familiar e anotações feitas pela pesquisadora responsável, serão utilizadas unicamente para essa pesquisa. Os materiais serão mantidos em segurança pelas pesquisadoras, durante todo o processo de estudo. Os materiais impressos serão mantidos em arquivo, com acesso restrito, por um período de 5 anos e após seu término serão descartados.

h. Você receberá uma cópia deste termo onde consta os telefones e os endereços da pesquisadora responsável e de sua orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora e a qualquer momento.

i. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas pelas pesquisadoras autorizadas, Girlane Moura Hickmann (pesquisadora responsável) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Kirchner Guimarães (orientadora). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, não aparecerá o seu nome , mas um código, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j. Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse :

( ) quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio : \_\_\_\_\_)

( ) não quero receber os resultados da pesquisa

k. Conforme a Resolução 466/2012 e complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS), é garantido o ressarcimento de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes e assegurada a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Para participar desta pesquisa você não terá qualquer despesa, por outro lado não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Os pais ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos poderão responder ao questionário em casa ou em uma reunião pedagógica marcada pela escola, de forma que você não precise deslocar-se especialmente para responder ao instrumento de pesquisa. Quanto a participação dos estudantes haverá o cuidado para que eles não “percam” os momentos de ensino, para isto pretende-se planejar, junto com os professores regentes, os momentos em que os alunos irão sair da sala (para realizar as tarefas da pesquisa) - talvez em ocasião de aulas extracurriculares

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que as pesquisadoras relacionadas neste documento obtenham as respostas sobre práticas de leitura familiar para fins de pesquisa científica/educacional. Os questionários ficarão sob a propriedade das pesquisadoras pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a mim possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado (a) por nome ou qualquer outra forma.

Estou consciente que posso deixar a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Eu autorizo e concordo, voluntariamente, em participar nesse estudo.

Nome \_\_\_\_\_

Completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_\_\_

---

Rubrica da Pesquisadora e Rubrica do participante da pesquisa

CAAE: 80341717.5.0000.5547  
Número do Parecer: 2.598.862

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

A pesquisadora responsável, Girlane Moura Hickmann, doutoranda e Sandra Regina Kirchner, orientadora, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas pessoalmente na Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR – Tel. 55-41-3360-5117, as terças e quintas-feiras, das 8h às 12h; pelos telefones (41) 99724 – 9542 e (41) 99985-9525 e através dos e-mails [girlanehickmann@gmail.com.br](mailto:girlanehickmann@gmail.com.br) e [srkguimaraes@uol.com.br](mailto:srkguimaraes@uol.com.br), para esclarecer eventuais dúvidas e/ou fornecer informações.

Curitiba, 25 de abril de 2018.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

**ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:** O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br).

**Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:**

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

**Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br)

---

Rubrica da Pesquisadora e Rubrica do participante da pesquisa

CAAE: 80341717.5.0000.5547  
Número do Parecer: 2.598.862

## APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS FAMILIARES DE LEITURA - ADAPTADO DA OCDE

\_\_\_\_\_ANO\_\_\_\_\_°

### NOME RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA

RESPONDENTE	NOME
a) A mãe (ou outra mulher com essa função)	
b) O pai (ou outro homem com essa função)	
c) Outra pessoa _____ (Indique, por favor, de quem se trata)	

1º) Com que frequência, na **Educação Infantil**, o(a) senhor(a) ou outra pessoa, em casa, realizava com a criança as seguintes atividades? (Marque apenas uma coluna para cada linha)

	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
a) Ler livros				
b) Contar histórias				
c) Cantar canções				
d) Brincar com jogos relacionados com o alfabeto (por exemplo, cubos com letras do alfabeto)				
e) Falar para a criança sobre o que lia				
f) Fazer jogos de palavras				
g) Escrever letras ou palavras				
h) Ler em voz alta etiquetas ou sinais (por exemplo: placas de trânsito)				

2º) Com que frequência, nos primeiros anos do **Ensino Fundamental**, o(a) senhor(a) ou outra pessoa em casa realizava as seguintes atividades com a criança? (Marque apenas uma coluna para cada linha)

	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
a) Ler livros				
b) Contar histórias				
c) Cantar canções				
d) Brincar com jogos relacionados com o alfabeto (por exemplo, cubos com letras do alfabeto)				
e) Falar para a criança sobre o que lia				
f) Fazer jogos de palavras				
g) Escrever letras ou palavras				
h) Ler em voz alta etiquetas ou sinais (por exemplo: placas de trânsito)				

3º) Quando **você** está em casa, quanto tempo realiza leitura de materiais que não estão relacionados ao seu trabalho? (Marque apenas uma coluna para cada linha)

ALTERNATIVA	Pontuação
a) Menos de uma hora por semana	
b) Entre 1 e 5 horas por semana	
c) Entre 6 e 10 horas por semana	
d) Mais de 10 horas por semana	

4º) Em que medida **você** concorda ou não com as seguintes afirmações sobre a leitura? (Marque apenas uma coluna para cada linha)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) A leitura é um dos meus passatempos preferidos				
b) Gosto muito de ganhar um livro como presente				
c) Não gosto de ler				
d) Para mim, a leitura é uma perda de tempo				
e) Gosto muito de ir a uma livraria ou a uma biblioteca				
f) Tenho pouco tempo disponível para leitura				
g) Prefiro outras atividades à leitura				
h) Só leio por obrigação				

5°) Com que frequência o(a) senhor(a) ou outra pessoa de casa faz as seguintes coisas com a criança? (Marque apenas uma coluna para cada linha)

	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
a) Conversa sobre os livros que a criança está lendo				
b) Lê para a criança				
c) Vai a uma livraria ou a uma biblioteca com a criança				
d) Ouve a criança lendo				

Muito obrigado por completar e devolver este questionário!



## ANEXO 1 – O GUARDA-CHUVA

Logo ao final da aula começou a chover. Justo na hora da saída.

De manhã, ao chegar à escola, até que Henrique teve sorte, nada de exhibir o guarda-chuva aberto porque só tinha um chuvisco. Conseguiu colocar seu guarda-chuva no cabide sem que ninguém visse.

Durante a aula, Henrique chegou a se esquecer da briga que teve com a mãe porque ela o obrigou a levar aquele guarda-chuva para a escola por não haver outro na casa.

Mas agora, na saída, caía uma tempestade. E quando batesse o sinal, todo mundo ia pegar o material do cabide e descobrir que o guarda-chuva cor-de-rosa com flores amarelas era de Henrique.

Todos os escolares tinham pressa para pegar seus materiais, menos Henrique. Ele planejava sair depois de todos porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto. Corria para a rua, metia o guarda-chuva debaixo do braço e ninguém ia saber que o guarda-chuva de menina, cheio de florzinha, era dele.

Mas, daí, a professora pergunta:

— Alguém esqueceu um guarda-chuva. De quem é?

Agora já era tarde demais. Henrique suspirou. Pena de morte? Ia ter de se entregar? E agora? O que fazer? – pensou Henrique.

Nesse instante, soou o sinal estridente e todos correram porta afora. Foi então que Henrique resolveu mudar seu plano. Mais depressa que todos, saiu empurrando e voando pelos corredores deixando seu guarda-chuva no cabide.

Quando já estava na rua, batendo seus sapatos pelas poças d'água, chutando água de chuva, Henrique sorriu. Ah, ele sabia da bronca, de mil e um coisas..., mas também sabia: daquele guarda-chuva estava livre.

## ANEXO 2 – QUESTÕES DE O GUARDA-CHUVA

NOME: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

### O guarda-chuva

- ⇒ Leia as perguntas e as alternativas com muita atenção antes de responder.
- ⇒ Você deve verificar com atenção qual letra contém a resposta correta.
- ⇒ APENAS uma alternativa está correta. Portanto, marque somente UMA alternativa.

**1 – Onde Henrique conseguiu colocar seu guarda-chuva sem que ninguém visse?**

- (a) Debaixo da sua carteira.
- (b) No cabide da sala de aula.
- (c) No armário da sala de aula.
- (d) Na sua mochila da escola.

**2 – Qual era o plano inicial de Henrique?**

- a) Ficar no banheiro até todos irem embora porque sabia que se ficasse escondido poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- b) Deixar o guarda-chuva escondido dentro do armário porque assim ninguém descobriria seu guarda-chuva.
- c) Sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- d) Pedir para a professora levar o guarda-chuva porque assim todos pensariam que o guarda-chuva era dela.

**3 – Quando começou a chover?**

- (a) Logo no início da manhã.
- (b) Logo que a aula começou.
- (c) No final da tarde.
- (d) No final da aula.

**4 – O que aconteceu com Henrique e como ele resolveu?**

- (a) Sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva para a escola, mas seus amigos levavam só capa de chuva. Por isso, ele deixou seu guarda-chuva escondido dentro de sua mochila para que ninguém visse que ele só tinha o guarda-chuva e estava sem capa
- (b) De manhã, quando foi para a escola, estava chovendo muito, e por isso teve que levar o guarda-chuva de sua mãe. Para ninguém descobrir que ele estava com o guarda-chuva da mãe, quando chegou à escola escondeu-o dentro do armário da professora.
- (c) Sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva de menina para a escola, mas de manhã conseguiu deixar o guarda-chuva guardado sem que ninguém o visse. Porém, na saída da escola, choveu e ele saiu correndo para a rua, deixando o guarda-chuva na escola.
- (d) Quando foi para a escola estava chovendo, e por isso teve que levar uma capa de chuva de menina. Como tinha medo que os amigos descobrissem que aquela capa de menina era dele, quando acabou a aula saiu correndo, deixando a capa no armário da escola.

**5 – Por que Henrique teve sorte ao chegar à escola?**

- a) Ele deixou o guarda-chuva escondido porque fazia sol.
- b) Chegou atrasado, por isso conseguiu esconder o guarda-chuva.
- c) Estava chovendo forte, por isso teve que usar seu guarda-chuva.
- d) Só tinha um chuvisco, por isso deixou o guarda-chuva fechado.

**6 – Henrique pensou que era sua pena de morte porque:**

- (a) achou que seria terrível se a professora desse a maior bronca nele na frente dos colegas, porque ele havia se esquecido de pegar seu guarda-chuva.
- (b) ficou muito chateado quando começou a chover e a professora fez com que ele pegasse seu guarda-chuva que ele tinha esquecido no cabide.
- (c) ficou muito incomodado porque recebeu gozações dos colegas quando sua professora o obrigou a pegar aquele guarda-chuva de menina do cabide.
- (d) seria uma situação muito ruim para ele se os colegas fizessem gozações quando descobrissem que aquele guarda-chuva de menina era dele.

**7 – Quando a professora perguntou de quem era o guarda-chuva, Henrique pensou que:**

- a) a professora ficaria brava porque deixou o guarda-chuva escondido.
- b) seus colegas também perguntariam de quem era o guarda-chuva.
- c) ele estava perdido e teria que falar que aquele guarda-chuva era dele.
- d) a professora queria mostrar que o guarda-chuva era mesmo de Henrique.

**8 – O que Henrique pensou quando começou a chover?**

- (a) Pensou que teria que usar o guarda-chuva e que todos saberiam que aquele guarda-chuva de menina era dele.
- (b) Achou que, apesar de ter brigado com a mãe, ela teve uma boa ideia ao fazê-lo levar o guarda-chuva.
- (c) Pensou que o guarda-chuva seria útil, porque mesmo sendo de menina poderia usá-lo para se proteger da chuva.
- (d) Achou que talvez tivesse sido melhor insistir com a mãe para levar a capa de chuva e ter se livrado daquele guarda-chuva.

### ANEXO 3 – FOLHA DE RESPOSTA PROCONLE - O GUARDA-CHUVA

Nome: \_\_\_\_\_

Ano (grau escolar): \_\_\_\_\_

Texto N1      Data da Aplicação: \_\_\_\_\_

Perguntas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Tipo	Lmi	Lmi	Lma	Lma	Imi	Imi	Ima	Ima
Resposta esperada	B	C	D	C	D	D	C	A
Resposta do aluno								

Número de erros: Lmi: \_\_\_\_; Lma: \_\_\_\_; Imi: \_\_\_\_; Ima: \_\_\_\_

Classificação: DS ( )      DM ( )      DI ( )

DS=desempenho superior

DM=desempenho médio

DI=desempenho inferior

LMI: questão literal de microestrutura

LMA: questão literal de macroestrutura

IMI: questão inferencial de microestrutura

IMA: questão literal de macroestrutura

**ANEXO 4 – FLUENCY SCALE (ZUTTELL, RASINSKI, 1991)****MULTIDIMENSIONAL FLUENCY SCALE**

Use the following scales to rate reader fluency on the three dimensions of phrasing, smoothness, and pace.

**A. Phrasing**

1. Monotonic with little sense of phrase boundaries, frequent word-by-word reading.
2. Frequent two and three word phrases giving the impression of choppy reading; improper stress and intonation that fails to mark ends of sentences and clauses.
3. Mixture of run-ons, mid-sentence pauses for breath, and possibly some choppiness; reasonable stress/intonation.
4. Generally well-phrased, mostly in clause and sentence units, with adequate attention to expression.

**B. Smoothness**

1. Frequent extended pauses, hesitations, false starts, sound-outs, repetitions, and/or multiple attempts.
2. Several "rough spots" in text where extended pauses, hesitations, etc., are more frequent and disruptive.
3. Occasional breaks in smoothness caused by difficulties with specific words and/or structures.
4. Generally smooth reading with some breaks, but word and structure difficulties are resolved quickly, usually through self-correction.

**C. Pace (during sections of minimal disruption)**

1. Slow and laborious.
2. Moderately slow.
3. Uneven mixture of fast and slow reading.
4. Consistently conversational.


**ANEXO 5 – MULTI - DIMENSIONAL FLUENCY SCALE - MDFS (PAIGE;  
RASINSKI; MAGPURI-LAVELL, 2012)**

TABLE 1 Multidimensional Fluency Scale				
Score	Expression & Volume	Phrasing	Smoothness	Pace
1	Reads words as if simply to get them out. Little sense of trying to make text sound like natural language. Tends to read in a quiet voice.	Reads in monotone with little sense of phrase boundaries; frequently reads word by word.	Makes frequent extended pauses, hesitations, false starts, sound-outs, repetitions, or multiple attempts.	Reads slowly and laboriously.
2	Begins to use voice to make text sound like natural language in some areas but not in others. Focus remains largely on pronouncing the words. Still reads in a quiet voice.	Frequently reads in two- and three-word phrases, giving the impression of choppy reading; improper stress and intonation fail to mark ends of sentences and clauses.	Experiences several "rough spots" in text where extended pauses or hesitations are more frequent and disruptive.	Reads moderately slowly.
3	Makes text sound like natural language throughout most of the passage. Occasionally slips into expressionless reading. Voice volume is generally appropriate throughout the text.	Reads with a mixture of run-ons, midsentence pauses for breath, and some choppiness; reasonable stress and intonation.	Occasionally breaks smooth rhythm because of difficulties with specific words, structures, or both.	Reads with an uneven mixture of fast and slow pace.
4	Reads with good expression and enthusiasm throughout the text. Varies expression and volume to match his or her interpretation of the passage.	Generally reads with good phrasing, mostly in clause and sentence units, with adequate attention to expression.	Generally reads smoothly with some breaks, but resolves word and structure difficulties quickly, usually through self-correction.	Consistently reads at conversational pace; appropriate rate throughout reading.




## ANEXO 6 – PARENT QUESTIONNAIRE FOR PISA 2009 (OCDE, 2008)

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT



# 2009 Macau-PISA



OECD Programme for  
International Student Assessment 2009

Macau - China  
Escala PISA 2009

Data da Teste: / / 2009

Dia      Mês

## QUESTIONÁRIO AOS PAIS

(A ser utilizado pela Escola Portuguesa  
com tradução em inglês)

Nome da escola:

Código do aluno:

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Nome Próprio      Apellido

Data de nascimento:

Dia      Mês      Ano

Português 202

**Core B Consortium:**

Cito Institute for Educational  
Measurement University of Twente  
University of Jyväskylä, Institute for Educational Research  
Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP)

1

OCDE. **Parent Questionnaire for PISA 2009 (International Option) Main Survey**. OCDE Publishing, Paris. 2008 Disponível em: <[http://www.umac.mo/fed/pisa/09\\_stu/ParQ\\_MS09\\_PT.pdf](http://www.umac.mo/fed/pisa/09_stu/ParQ_MS09_PT.pdf)>